

## **Erhvervsfagenes rolle i overgangen fra uddannelse til arbejde**

Jørgensen, Christian Helms; Smistrup, Morten

*Publication date:*  
2007

*Document Version*  
Også kaldet Forlagets PDF

*Citation for published version (APA):*  
Jørgensen, C. H., & Smistrup, M. (2007). *Erhvervsfagenes rolle i overgangen fra uddannelse til arbejde*. Roskilde Universitet.

### **General rights**

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

### **Take down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact [rucforsk@ruc.dk](mailto:rucforsk@ruc.dk) providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

# Erhvervsfagernes rolle i overgangen fra uddannelse til arbejde

Christian Helms Jørgensen

Morten Smistrup

Forskningsrapport

Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning

Roskilde Universitetscenter

2007

**Titel:** Erhvervsfagenes rolle i overgangen fra uddannelse til arbejde

**Forfattere:** Christian Helms Jørgensen og Morten Smistrup  
Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning  
Roskilde Universitetscenter

**Udgiver:** Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitetscenter

**ISBN:** 978-87-7349-740-1

**Tryk:** Kopicentralen, RUC

**Rapporten kan hentes på internettet på:**

[http://forskning.ruc.dk/site/research/erhvervsfagenes\\_rolle\\_i\\_overgangen\\_fra\\_uddannelse\\_til\\_arbejde\(1857789\)/](http://forskning.ruc.dk/site/research/erhvervsfagenes_rolle_i_overgangen_fra_uddannelse_til_arbejde(1857789)/)

Anden reviderede udgave juli 2008

Forskningsprojektet er gennemført med støtte fra Undervisningsministeriet

## Indholdsfortegnelse

Forord.....	6
1. Indledning.....	7
Projektets relevans for forskning og samfund.....	8
Institutionelle regimer og faglige identiteter.....	9
Metode i projektet.....	11
2. Hvad er fag i de erhvervsfaglige uddannelser?.....	13
Fag opstår og uddør.....	16
Den historiske udvikling af forskellige typer af fag.....	17
Forskellige rationaler bag udviklingen af fag.....	20
Fag som identitetsskabende institution.....	25
Det erhvervsfaglige regime - eller den korporative styring.....	29
Stigende indre spændinger i erhvervsuddannelserne.....	30
Fastholdelse og udvikling af erhvervsfag.....	32
Erhvervsfag og professioner.....	34
Sammenfatning.....	36
3. Erhvervsuddannelser og overgange i komparativ belysning.....	38
Et markedsstyret regime.....	40
Et statsstyret regime.....	43
Et erhvervsfagligt regime.....	44
De danske erhvervsuddannelser og overgangen.....	46
Det erhvervsfaglige regimes svagheder.....	49
Nogle komparative studier af overgange og erhvervsuddannelse.....	52
Nogle engelske sammenligninger.....	57
Sammenfatning.....	59
4. Overgange fra uddannelse til arbejde.....	61
Hvad er overgange?.....	61
Ny mønstre i overgangen mellem uddannelse og arbejde.....	62
Begreber om overgang.....	65
Teoretiske traditioner i forskningen.....	68

Forskningsfeltet overgang fra uddannelse til arbejde i England .....	71
Forskningsfeltet overgang fra uddannelse til arbejde i Tyskland .....	74
Politikker for overgangen.....	76
Sammenfatning .....	80
<b>5. Årgang 2000 på arbejdsmarkedet .....</b>	<b>81</b>
Den empiriske undersøgelses metode .....	82
Tværgående resultater .....	83
Eleverne set ud fra deres skolebaggrund.....	92
Køns specifikke forskelle i overgangen .....	95
Tre veje ind på arbejdsmarkedet .....	97
Hovedveje ind på arbejdsmarkedet .....	98
Sammenfatning .....	103
<b>6. Tre veje, seks grupper - i detaljer .....</b>	<b>106</b>
<b>De stabile .....</b>	<b>106</b>
Erhvervsuddannelsen .....	108
Overgangen .....	111
Anden uddannelse .....	114
Fagligheden.....	116
Perspektiver.....	118
Anne – en stabil pige.....	120
Baggrund og karakteristik .....	120
Overgange og valg .....	120
Erhvervsuddannelsen .....	122
Arbejdsliv og videre uddannelse.....	122
Faget og fagligheden.....	123
Perspektivet.....	124
Hanne – en kommunal karriere .....	124
Baggrund og karakteristik .....	124
Overgange og valg .....	124
Uddannelsen.....	125
Arbejdsliv og videreuddannelse.....	126
Faget og fagligheden.....	127
Perspektivet.....	128
<b>Nogle overvejelser omkring <i>De stabile</i> .....</b>	<b>129</b>
<b>De mobile .....</b>	<b>130</b>
Erhvervsuddannelsen .....	132
Overgangen .....	135
Anden uddannelse .....	139
Fagligheden.....	140
Perspektivet.....	142

Janne – ind og ud af spedition.....	144
Overgange og valg .....	144
Erhvervsuddannelsen .....	145
Arbejdesliv og videre uddannelse .....	146
Faget og fagligheden.....	146
Perspektivet.....	147
Bente – en pige på valsen.....	147
Overgange og valg .....	148
Elevuddannelsen .....	149
Arbejdsliv og videreuddannelse.....	150
Faget og fagligheden.....	150
Perspektivet.....	152
<b>Nogle overvejelser om <i>De mobile</i> .....</b>	<b>152</b>
<b>Udvandrerne.....</b>	<b>153</b>
Erhvervsuddannelsen .....	155
Overgangen.....	158
Anden uddannelse.....	161
Fagligheden.....	163
Perspektivet.....	165
Jacob – uddannelse med perspektiv .....	167
Overgange og valg .....	167
Erhvervsuddannelsen .....	168
Faget og Fagligheden .....	169
Perspektivet.....	170
Jette – fra konfektion til industrioperatør.....	170
Overgange og valg .....	171
Erhvervsuddannelsen .....	172
Faget og fagligheden.....	173
Perspektivet.....	174
<b>Nogle overvejelser omkring de der har forladt faget.....</b>	<b>175</b>
<b>7. Sammenfatning af undersøgelsen som helhed .....</b>	<b>177</b>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>186</b>
<b>Bilag.....</b>	<b>195</b>

## Forord

Forskning i overgangen fra uddannelse til arbejde har i Danmark hidtil kun været sporadisk belyst gennem enkeltstående analyser og udredninger. Hensigten med dette projekt er at bidrage til udviklingen af et sammenhængende forskningsfelt for området. Det gør vi ved at gennemgå udvalgte dele af den internationale forskning på området, ved at afklare nogle væsentlige begreber og ved at gennemføre en konkret undersøgelse blandt tidligere elever fra de merkantile erhvervsuddannelser. Projektet er således en tværfaglig kombination af uddannelsesforskning, arbejdsmarkedsforskning og forskning i lærende og arbejdende mennesker.

Rapporten falder i to dele. Først giver vi en teoretisk og analytisk afklaring af de spørgsmål, som forskningsprojektet handler om: erhvervsfag, overgange og internationale sammenligninger heraf. Derefter præsenterer vi den empiriske analyse som vi har gennemført indenfor det merkantile område, og som primært bygger på to spørgeskemaundersøgelser og en interviewundersøgelse. De to dele har i nogen grad selvstændigt præg, da den første del er bredere anlagt end den anden empiriske del, som fokuserer på nogle udvalgte spørgsmål for en population af merkantile elever.

Det er en bevilling fra Undervisningsministeriet givet via det nationale forskernetværk for erhvervsuddannelserne, som har gjort dette forskningsprojekt muligt. Vi takker for den mulighed vi dermed har fået for at gennemføre et projekt, der ikke har et snævert anvendelsesorienteret sigte, men i høj grad har relevans for diskussionen om erhvervsuddannelsernes fremtid.

Vi er glade for at have fået adgang til at bruge data fra en undersøgelse der i år 2000 blev gennemført af DEL om de merkantile elevers oplevelse af deres uddannelse. Vi takker de tidligere elever som har besvaret vores spørgeskema og deltaget i individuelle interviews.

Vi takker desuden forskningsassistenterne Lisbeth Low Madsen, Stine Skov Rasmussen, Jan Bisgaard og Marie Bergmann som har hjulpet os med interviews og forskningsassistent Jens A Hansen, som har varetaget mange af opgaverne med gennemførelse af register- og surveyundersøgelserne. Da den brede tilgang i dette projekt har til formål at skabe grundlag for videre og mere fokuserede undersøgelser, håber vi at kunne drage nytte af erfaringerne herfra gennem fortsatte studier af overgange fra uddannelse til arbejde. Det tror vi kunne være værdifuldt for alle som i uddannelserne, på arbejdsmarkedet og i det politiske system har et medansvar for at overgangen bliver vellykket.

*Morten Smistrup og Christian Helms Jørgensen*

# 1. Indledning: overgange og faglighed

Overgangen fra grundskolen til arbejdsmarkedet går for over en tredjedel af en dansk ungdomsår-gang gennem en erhvervsfaglig uddannelse. De danske erhvervsuddannelser anerkendes i udlandet<sup>1</sup> for at sikre en effektiv overgang fra uddannelse til arbejde med en lav ungdomsarbejdsløshed og en høj beskæftigelsesfrekvens (Dieckhoff 2008; Wolbers 2007; Olofsson & Wadensjö 2007; Olofsson 2003; Gangl 2001). Erhvervsuddannelserne fremhæves desuden som en vigtig komponent i en dansk model af vidensamfundet, som bygger på kvaliteterne i en fleksibel kvalitetsproduktion (Kristensen 1996) og som faktor i Danmarks institutionelle konkurrenceevne (Campbell & Pedersen 2007). Derfor er det et paradoks at der i Danmark findes meget begrænset forskning indenfor området, som påpeget af både forskere på området (Juul 2004) og af OECD (2008). I den forstand er erhvervsuddannelserne en upåagtet og underbelyst succes.

Denne model står i dag overfor nogle store udfordringer. En af dens styrker er den tætte sammenknytning mellem uddannelserne, arbejdsmarkedet og beskæftigelsessystemet. Det ligger i uddannelsernes *erhvervsfaglige* karakter – til forskel fra undervisningsfag og uddannelsesfag, som vi forklarer nærmere i næste kapitel. Men erhvervsfagernes klare profiler og kendte identiteter udviskes af fleksibiliseringen af arbejdslivet, af fokuseringen på beskæftigelsesegnethed (*'employability'*) i uddannelsespolitikken og af individualiseringen af uddannelserne (valgfrihed og modulisering). Samtidig udvikler de unges identitetsudvikling og ungdomskulturer sig væk fra de former for fagidentitet og arbejdskultur, som tilbydes i erhvervsuddannelser, blandt andet indenfor industrien. Vi har således et hidtil – i forhold til overgangen fra uddannelse til arbejde - velfungerende system, der udfordres af både strukturelle og kulturelle forandringer. Samtidig findes der en særdeles begrænset forskningsbaseret viden om hvordan de unges overgang faktisk finder sted i dette system både med hensyn til mobilitetsmønstre og med hensyn til den subjektive og kulturelle side af overgangen.

Formålet med dette projekt er derfor at undersøge følgende spørgsmål:

- Hvad er erhvervsfagernes og de erhvervsfaglige uddannelsers rolle i overgangen fra uddannelse til arbejde?

---

<sup>1</sup> De danske erhvervsuddannelser modtog i 1999 Bertelsmannprisen som verdens bedste uddannelse.



- Hvilke styrker og svagheder har de danske erhvervsfaglige uddannelser med hensyn til at sikre en vellykket overgang (både funktionelt/strukturelt og subjektivt/kulturelt) sammenlignet med andre institutionelle regimer?
- Hvilke forskellige typer af overgange kan empirisk findes i de merkantile erhvervsuddannelser for forskellige grupper af unge – med særlig henblik på erhvervsfagernes betydning for de unges uddannelsesvalg, identitetsdannelse og arbejdskarriere?

## Projektets relevans for forskning og samfund

Samfundet har en væsentlig interesse i spørgsmålet om overgangen fra erhvervsuddannelse til fast beskæftigelse på arbejdsmarkedet. En vellykket overgang anses som vigtig for at sikre at så stor en del af arbejdsstyrken som muligt i så lang tid som muligt bidrager produktivt til den samfundsmæssige velfærd. Det betragtes som en samfundsinteresse at undgå dobbeltuddannelse, omvalg, frafald og uddannelsesspild. Disse problemer behandles oftest ud fra overvejelser over det samfundsøkonomiske udbytte af uddannelse og funderet i kvantitative metoder.

Overgangen er også en vigtig fase i menneskers livsforløb, en fase der har afgørende betydning for deres videre arbejdsliv og deres integration på arbejdsmarkedet og i samfundet. Søgningen til uddannelserne og tilgangen til forskellige dele af arbejdsmarkedet er i stigende grad afhængig af den kulturelle betydning som uddannelser og jobs tillægges af de unge. Det peger på behovet for en bedre forståelse af den subjektive og kulturelle side af uddannelserne og arbejdslivet. Også skævheden i frafaldet på erhvervsuddannelserne – der især rammer etniske minoriteter og drenge – har henledt opmærksomheden på at overgangen mellem uddannelse og arbejdsmarked har en kulturel dimension.

Denne drejning i interessen hen imod de subjektive og kulturelle dimensioner af overgangen er dog forskningsmæssigt svagt funderet. Desuden er den hidtidige forskning generelt fragmenteret og en-dimensional, så der er ringe kobling mellem de statistisk baserede forløbsundersøgelser og de eksisterende kvantitative og etnografiske casestudier. Der er behov for at betragte unges overgang i et helhedsperspektiv, som kombinerer kvantitative studier af mønstre i overgangen med kvalitative studier af unges kultur og identitetsudvikling.

Forskningsfeltet overgang fra uddannelse til arbejde (*'school to work transition'*) er veletableret i flere europæiske lande, blandt andet Storbritannien og Tyskland, om end feltet er heterogent med hensyn til forståelse af genstandsfeltet, de teoretiske udgangspunkter og de metodologiske tilgange.

Forskningens genstandsfelt er opdelt mellem forskellige tilgange der henholdsvis har fokus på *uddannelserne*, på *arbejdsmarkedet* og på *de unge*. Indenfor uddannelsesforskningen findes der en opdeling mellem studier af den første overgang (fra grundskole til ungdomsuddannelse) og den anden overgang (fra ungdomsuddannelse til beskæftigelse). Interessen i dette projekt er at se på den anden overgang og at undersøge sammenhængen mellem uddannelse og arbejde med fokus på erhvervsfaget.

Metodisk spænder forskningen bredt fra på den ene side store kvantitative og ofte registerbaserede kohortestudier (Gangl & Müller 2003; Müller & Shavit 1998), over metodekombinationer med surveys, observationer og interviews (Hodkinson a.o. 1996) til dybgående kvalitative studier af enkeltbiografier eller etnografiske undersøgelser af ungdomskulturer (Willis 1978; Heinz 2002; Evans 2002; Chisholm 1997). Interessen i dette projekt er at kombinere flere af disse metodiske tilgange. Vi ønsker desuden at supplere med en international komparativ dimension der tager afsæt i en tradition for kulturelt, historisk og institutionelt orienterede studier (Deissinger 1998, 1994; Thelen 2004; Greinert 1999; Green a.o. 1999).

Projektet sætter fokus på to spørgsmål med hensyn til unges overgang fra uddannelse til arbejde: det ene spørgsmål vedrører erhvervsfagernes rolle som en institutionel ramme om de unges overgang; det andet vedrører erhvervsfagernes betydning for identitetsudviklingen hos de unge – deres fagidentitet. Det vil kort begrunde.

## **Institutionelle regimer og faglige identiteter**

Vi stiller for det første spørgsmålet om hvilken rolle fag og faglighed spiller i det danske institutionelle regime for overgangen mellem skole og arbejde. Med begrebet *institutionelt regime* betegner vi en særlig historisk udviklet form for afregulering af forholdet mellem de tre sociale systemer: uddannelse, arbejdsmarked og produktion som er indlejret i samfundets kulturelle traditioner (Walther 2006; Verdier 2002; Maurice m. fl 1986). Begrebet angiver bedre end de strukturelt orienterede begreber 'model' eller 'system' at der er tale om en institutionalisering af politiske aktørers styring og varetagelse af sociale interesser. Vores teoretiske tilgang trækker på den historiske institutionalisme (Thelen 1999; Hall & Soskice 2001) som lægger vægt på den historiske udviklings betydning for fremtidige udviklingsmuligheder (stiafhængighed) og institutionernes gensidige afhængighed (komplementaritet) og kulturelle indlejring.

Udover at skelne mellem forskellige typer af institutionelle regimer skelner vi mellem stærke og svage regimer på grundlag af hvor omfattende og forpligtende institutionerne fungerer. Vi vil i rapporten beskrive erhvervsfagene som en særlig institution i et erhvervsfagligt regime for overgang. Spørgsmålet vi vil undersøge er hvordan dette fungerer aktuelt i forhold til overgangen mellem skole og arbejde i lyset af de øgede interne spændinger i dette regime. Disse spændinger består blandt andet i at virksomhederne i dag på grund af specialisering kræver stadig mere specifikke kompetencer, mens uddannelserne indeholder en stigende mængde almene og studieforberevende undervisningsfag. Samtidig lægger virksomhederne stigende vægt på at de ansatte er produktive og kan indgå i en særlig virksomhedskultur, mens de unge lægger stigende vægt på at også virksomhedsoplæringen skal være relevant for deres individuelle livsprojekt og interesser (Jørgensen 2005). Et spørgsmål er derfor hvad forholdet er mellem de erhvervsfaglige uddannelser, arbejdsmarkedet og det fagarbejde, som uddannelserne er rettet imod?

Der foregår en opløsningen af en række af de traditionelle erhvervsfag, og det diskuteres om erhvervsfag står i modsætning til det moderne arbejdslivs individualisering og krav om '*employability*' (Kraus 2006). Men samtidig opstår der nye typer af faglighed i arbejdet. For eksempel i medie- og IT-området, hvor der er stærke forsøg på at 'professionalisere' de nye arbejdsområder ved formalisering af uddannelseskrav og udbygning af faglige uddannelser. Spørgsmål er derfor hvordan disse modsatte tendenser til henholdsvis opløsning og nyskabelse af fag spiller sammen og hvilken betydning det har for de erhvervsfaglige uddannelser?

Projektets andet spørgsmål er hvilken betydning fag og faglighed spiller for dannelse og forandringer af den enkeltes identitet. Tidligere forskning peger på at erhvervsfaglige uddannelser giver muligheder for udvikling af stærke fagidentiteter, fordi uddannelserne er rettet mod velkendte positioner i samfundets arbejdsdeling, som de unge kan relatere sig til og identificere sig med (Heinz 2001; Rasmussen 1990; Smistrup 2004). Uddannelserne giver adgang til anerkendte voksne arbejdsidentiteter og til et sammenhængende arbejdsområde, som kan opleves som meningsfuldt og ønskværdigt for unge.

Fag og faglighed gør det muligt for den enkelte at opleve selvværd i kraft af mestringen af opgaver der positivt bidrager til den samfundsmæssige velfærd. Fagidentiteten kan være et konstituerende element i såvel den bagudrettede biografi som i de fremadrettede livsudkast, og fagidentiteten er grundlag for erfaringsdannelse og læreprocesser og for oplevelsen af socialt tilhørsforhold (Smistrup 2004).

Udvikling af en stærk fagidentitet er af afgørende betydning for samfundet fordi:

- Den giver grundlag for kollektive normer for kvalitet i arbejdet og sikrer standarder for arbejdet ved hjælp af fagenes interne regulering (fagstolthed, faglige normer og kultur) i lighed med professionerne (Fibæk Laursen 2004).
- Den skaber bevidsthed om rækkevidde og grænser for den faglige formåen, og det skaber en individuel ansvarlighed i arbejdet.
- Den giver et fundament for fortsat livslang læring og dermed fleksibilitet på arbejdsmarkedet.

Men fag og fagidentitet betragtes også som barrierer for fleksibilitet i arbejdslivet, for tværfagligt samarbejde (ex i tværfaglige teams) og for den organisations-identitet og -loyalitet, som mange virksomheder søger at skabe hos de ansatte (Baethge 1998; Baethge m. fl 2001).

Med dette udgangspunkt vil projektet empirisk undersøge fagidentiteten hos en gruppe af 'moderne' unge indenfor det merkantile område. Vi forventer ikke i dette projekt at nå frem til endegyldige svar på disse spørgsmål, men ønsker at bidrage til udviklingen af et teoretisk og analytisk grundlag for den videre forskning i overgang fra uddannelse til arbejde.

## Metode i projektet

Projektet har to dele som det fremgår af denne rapport. Den første del giver en begrebsmæssig og teoretisk afklaring af de spørgsmål, som forskningsprojektet handler om, det vil sige erhvervsfag, overgange og det danske systems status i internationale sammenligninger. Den første dels udredninger bygger på danske og internationale litteraturstudier samt afklarende seminarer og samtaler med udenlandske forskere på området som professor Thomas Deissinger, Konstanz, professor Phil Hodgkinson, Leeds og professor Philipp Gonon, Zürich, samt forskerkolleger fra Sverige, Norge og Danmark.

I den anden del præsenterer vi den empiriske analyse som vi har gennemført indenfor det merkantile område, og som primært bygger på to spørgeskemaundersøgelser og en interviewundersøgelse. Den empiriske del af projektet har benyttet to forskellige metodiske tilgange. På den ene side har vi analyseret den *strukturelle* dimension af overgangen via registerundersøgelsen og spørgeskemaundersøgelsen for at belyse overgangsmønstre fra en faglig uddannelse til en efterfølgende karriere på arbejdsmarkedet. På den anden side har vi analyseret den *subjektive* dimension via interviews om deltageres oplevelse af overgangen, deres fagidentiteter og perspektiver i forhold til faget.

Grundlaget udgøres af en population på 875 elever, som i år 2000 deltog i en evaluering af den merkantile reform gennemført af Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse. De svarede på en lang række spørgsmål om deres oplevelse af uddannelsens – især den skolebaserede del overfor den praktikbaserede del af uddannelsen. Ved at tage udgangspunkt i denne undersøgelse fik vi mulighed for at sammenholde svar givet umiddelbart ved afslutningen af uddannelsen med svar givet 6 år senere.

Projektet har gennemført en mindre registerbaseret undersøgelse af hele populationen og en surveyundersøgelse der gav 445 besvarede spørgeskemaer med både åbne og lukkede svarkategorier. I analysen af dette materiale har vi opdelt svarpersonerne i 3 hovedgrupper med udgangspunkt i deres overgangsmønstre, det vil sige deres mobilitet i forhold til erhvervsfaget. Disse kategorier blev fastlagt tidligt i projektet og har vist sig at være relevante for hovedparten af svarpersonerne. Der er dog også mange som går på tværs af vores kategorier ved at bevæge sig både op og ned til henholdsvis leder og ufaglært arbejde og ud og ind af faget. Det bekræfter forskningslitteraturens påpegning af at overgangene for mange er komplekse og ikke-lineære – både før og efter afslutningen af deres erhvervsuddannelse. Den registerbaserede undersøgelse viste sig at have meget begrænset værdi, dels fordi den kun dækkede de første 3 år af den 6-års periode som vi undersøgte; dels fordi der var store vanskeligheder med at anvende Danmarks Statistiks branche-kategorier i forhold til vores interesse for fag.

Desuden er der gennemført 22 semistrukturerede telefoninterview med personer der er udvalgt ud fra deres svar i spørgeskemaundersøgelsen så et bredt udsnit af uddannelser (specialer) og overgangstyper er repræsenteret. Alle interview er optaget på elektronisk medium og hovedpunkter fra interviewene er registreret skriftligt i analyseskemaer. Nogle få af disse interview er også skrevet ud i fuld længde. Hertil er der gennemført 5 individuelle narrative interviews med deltagere om deres specifikke overgangsforløb. Disse interviews er alle udskrevet i fuld længde inden analysen.

## 2. Hvad er fag i de erhvervsfaglige uddannelser?

Et af særtrækkene ved de danske erhvervsuddannelser er at de er erhvervsfaglige. Men hvad er et 'fag' i den sammenhæng? Det er der nogen usikkerhed om i den aktuelle diskussion om fag og faglighed i uddannelserne.

Regeringen stiller som et generelt krav til uddannelserne at der skal være en øget fokus på '*fagligheden*' – og mener hermed en øget vægt på *undervisningsfagets* curriculære indhold, på lærestoffet. Et projekt i LO om fremtidens erhvervsuddannelser har stillet spørgsmålet om der i de enkelte fag kan udpeges en *kernefaglighed* overfor de politiske ønsker om fleksibilisering og modulisering (Jørgensen 2005). Skolerne ønsker at begrænse frafaldet i starten af erhvervsuddannelserne ved at lægge større vægt på det som kaldes '*fag-fagligheden*' i grunduddannelsen. Der er en diskussion om de faglige organisationers rolle i '*det faglige selvstyre*' indenfor erhvervsuddannelserne. Og organisationerne kan komme ud i en *faglig konflikt* i forbindelse med forhandling af overenskomsterne. Begreberne fag og faglighed har vidt forskellige betydninger i disse forskellige sammenhænge. Der er således behov for at afklare hvad et fag egentlig er i de erhvervsuddannelser, som forudsætning for at kunne undersøge hvilken rolle fag og faglighed har for overgangen mellem uddannelse og arbejde. Et første problem i forhold til denne afklaring er at begrebet *fag* særligt på dansk er mangetydigt: Det som for eksempel kaldes bagerfaget og danskfaget er fag på hver sin måde. Og fag for de faglige organisationer er igen noget tredje.

Helt alment betyder fag blot enheder i en større helhed. Et hus kan for eksempel beskrives ved at være "*15 spærfag langt og med elleve vinduesfag*" (Aaro.dk 2006). Hvis vi vil forstå hvad et fag er, må vi derfor undersøge hvad det er for en helhed, som det givne fag er en del af.

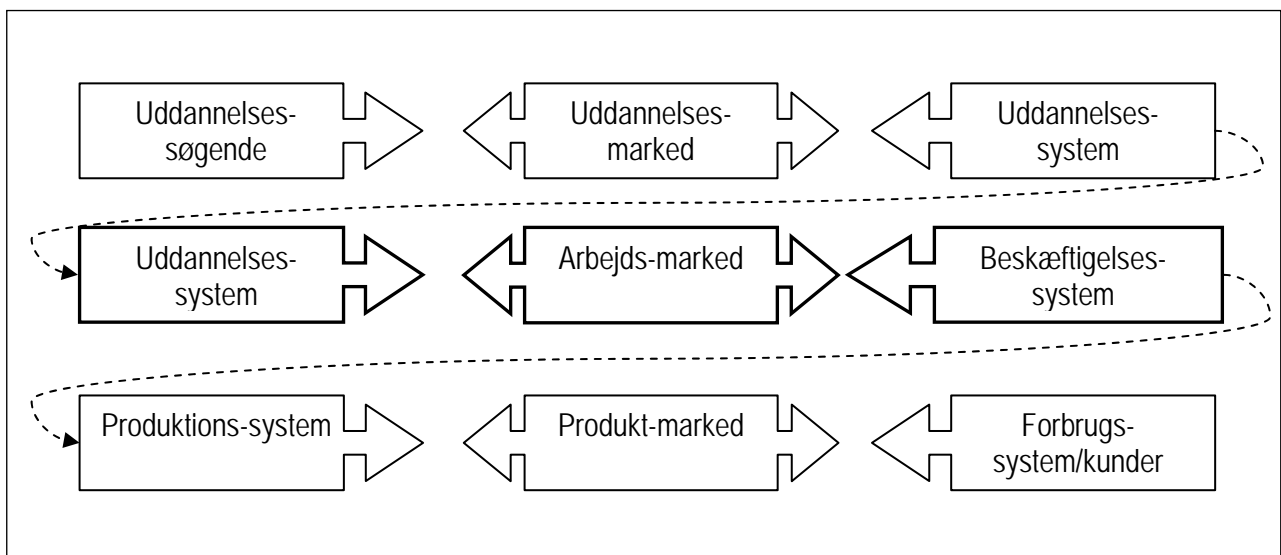
I vekseldannelser, som de danske erhvervsuddannelser, foregår uddannelsen i to forskellige institutionelle kontekster nemlig uddannelsessystemet og arbejdslivet. De har hver deres begreb om 'fag', nemlig *undervisningsfag* og *arbejdsfag*. Arbejdsmarkedet har desuden en tredje form for fag, som handler om organiseringen af sociale og politiske interesser på arbejdsmarkedet: fagforbund, *de organiserede fag*.

Andre sprog har gjort det lidt lettere ved at have forskellige begreber for disse ting. På svensk hedder det henholdsvis '*emne*' i skolen og '*yrke*' i arbejdslivet – mens '*facket*' er den kollektive organisering af lønarbejderne på det faglige område. På engelsk betegnes et undervisningsfag som '*subject*' og et arbejdsfag som '*vocation*' (i arbejdslivet anvendes også begreberne '*trade*' og '*occupation*'). På tysk betegnes de henholdsvis '*Fach*' og '*Beruf*' (men '*Facharbeiter*' for den faglær-

te). Bemærk i øvrigt, at de sproglige forskelle hænger sammen med forskelle i den måde uddannelser og arbejdsmarked spiller sammen i disse lande. Det viser noget om den betydning som den institutionelle og kulturelle kontekst har for hvordan erhvervsuddannelsernes fungerer. Denne kontekst vil vi senere analysere med begrebet et 'institutionelt regime'.

I Danmark har vi ét fælles begreb, 'fag', til at begribe alle disse forskellige fænomener. Det giver anledning til meget sproglig uklarhed. Skal vi bag om uklarhederne på det sproglige plan og undersøge fag som sociale realiteter, er det første spørgsmål vi kan stille, hvad det er for helheder, som fag er opdelinger af. Det fører i retning af at undersøge, hvordan samfundet er uddifferentieret i sociale systemer, som har hver deres rationale. I dette tilfælde handler det om selvstændiggørelsen af henholdsvis et *beskæftigelsessystem*, hvor mennesker arbejder, et *arbejdsmarked*, hvor de kollektivt forhandler om og handler med deres arbejdskraft og endelig et *uddannelsessystem*, hvor de bliver kvalificeret. Opdelinger indenfor hvert af disse tre systemer er 'fag' på hver sin måde, som vi vil kalde henholdsvis arbejdsfag, organisationsfag og uddannelsesfag. Vi vil bruge begrebet erhvervsfag til at betegne en helhed af et uddannelsesfag, et arbejdsfag og en faglige organisering af fagets udøvere. Herudover indgår erhvervsfag i en mere kompleks udveksling med på den ene side unge som søger uddannelse, og på den anden side kunder via produktmarkeder, der påvirker erhvervsfagenes indhold og beskæftigelse. Figur 1 viser i forenklet form disse sammenhænge, som erhvervsfag og overgange indgår i.

Figur 1



Den øverste linie handler om den *første* overgang hvor de unge vælger en ungdomsuddannelse – det vi kalder et uddannelsesfag. Den er blandt andet styret af den kulturelle betydning som de unge tillægger forskellige uddannelser som for eksempel industrioperatør eller kontoruddannelse.

Den midterste linie handler om den *anden* overgang, overgangen fra uddannelse til arbejdsmarked og beskæftigelse – det er den, som er i fokus i dette projekt. Det særlige ved erhvervsfagene er at de udgør institutioner som forbinder et uddannelsesfag med et arbejdsfag og har et fagligt delarbejdsmarked som formidlende led. Selvom vi i overensstemmelse med almindelig sprogbrug anvender begreberne 'marked' som betegnelse for udvekslingen mellem systemerne i disse to øverste linier, så er det vigtigt at være opmærksom på at disse udvekslinger reguleres af både markedsmekanismer, netværksrelationer, korporative forhandlinger (fagligt selvstyre) og traditionelle former for central politisk styring.

Endelig handler den nederste linie om koblingen mellem virksomhedernes produktion og kundernes efterspørgsel. Virksomhederne udgør således både en del af et beskæftigelsessystem og et produktionssystem. Nogle studier af erhvervsuddannelsessystemer lægger vægt på betydningen af produktmarkedet for uddannelsernes karakter (Ashton & Sung & Turbin 2000). Det kan for eksempel være at uddannelsen til slagterfaget er blevet forringet på grund af industrialiseringen (Jørgensen 2002), mens bankuddannelsen er blevet akademiseret på grund af de øgede krav til de finansielle produkter (Smistrup 2003).

Produktionssystemet er opdelt i *brancher* og *erhverv* som udgør grundlaget for registerbaserede analyser som for eksempel AERs undersøgelser af de fagligt uddannelses beskæftigelse (AER 2003, 2005). Brancheopdelinger har i dette projekt været benyttet i den registerbaserede undersøgelse, men da opdelingen i henholdsvis brancher og fag udgør forskellige systematikker der ikke umiddelbart svarer til hinanden, har vi ikke lagt vægt på branche-kategorien.

En af pointerne i figur 1 er at både skoler og virksomheder opererer på 2 forskellige markeder:

- Skolerne opererer både på et uddannelsesmarked og et arbejdsmarked og
- Virksomhederne opererer både på et arbejdsmarked og et produktmarked.

Da erhvervsfagenes udvikling er betinget af komponenterne i alle figurens tre linier, er der behov for at en videre afklaring af hvad erhvervsfagene er.

Det næste spørgsmål i denne afklaring er, hvordan opdelingen og afgrænsningen af fag foregår i hvert af de tre delsystemer i figurens midterste linie. Hvad er det for sociale behov og interesser



som skaber og afgrænser fag som for eksempel tømrer og kontorassistent i beskæftigelsessystemet eller matematik og materialelære i uddannelsessystemet eller grænserne mellem de faglige organisationer på arbejdsmarkedet?

## Fag opstår og uddør

Når vi spørger på denne måde, bygger det på to forudsætninger. Den første er at fag ikke kun er historiske overleveringer, som er skabt engang i fortiden, og som hen ad vejen vil uddø. Fag forsvinder, men opstår og fornyes også til stadighed. De historiske årsager til opkomsten af bestemte fag kan forsvinde, og disse fag kan derved miste deres berettigelse. Det gælder mange traditionelle håndværksfag, der er blevet overflødige med den industrielle udvikling (Nørregaard 1977/1943). Og godt nok kan den konkrete opdeling af fag og deres kulturelle indhold ofte bedst forklares ud fra deres særlige udviklingshistorie og betingelserne omkring deres opkomst. Men vi vil argumentere for at fag ikke kun overleveres, men at de fortsat reproduceres og opstår i kraft af dynamikker, der er virksomme i dag.

Den anden forudsætning er at fag i kraft af institutionaliseringer opnår en relativ stabilitet, og de kan til tider udvise stor stabilitet og modstandskraft overfor forandringer. Det gælder for eksempel nogle af de traditionelle håndværksfag. Fag er dog på ingen måde noget naturgivet og heller ikke entydigt bestemt af arbejdets redskaber, metoder og materialer. Den måde hvorpå fagene er defineret og afgrænset, kunne være anderledes. Og den er ofte anderledes i andre lande end Danmark både horisontalt (mellem for eksempel tømrer og snedker) og vertikalt (mellem arbejdsmand, tømrer og bygningskonstruktør) (Greinert 1999). I mange lande har man slet ikke har en opdeling i fag, men i stedet en tayloristisk arbejdsdeling med stærkt specialiserede og fragmenterede arbejdsfunktioner og kompetencer. Det er en model som ligner den der findes i de danske arbejdsmarkedsuddannelser (AMU) og på specialarbejdernes arbejdsmarked. Det er karakteristisk for faglærte i Danmark at de har fastholdt deres egne organisationer, fagforbund, adskilt fra de ufaglærte, modsat for eksempel i Tyskland og Sverige, hvor de er samlet i industriforbund. Det ofte modsætningsfyldte forhold mellem faglærte og ufaglærte udgør en vigtig akse i fagbevægelsens udvikling i Danmark (Ibsen & Jørgensen 1979; Christensen 1978).

Fag er således 'sociale konstruktioner' i den forstand at de er historisk skabte i kraft af sociale processer. Gennem kampe, forhandlinger, tolkninger og betydningstilskrivninger er der udmøntet love og aftaler, institutioner, normer og konventioner som har fastlagt indholdet i fagene og grænserne mellem de enkelte fag. Og i kraft af disse processer er fagene blevet til mere eller mindre faste og

anerkendte institutioner med egne sociale interesser og deres eget liv i form af for eksempel faglærere, faglige organisationer, faglige udvalg og fagidentiteter.

Fag er således blevet skabt gennem institutionaliseringer af bestemte former for social praksis og tolkninger af disse praksisser. Derved er fagene blevet til objektive sociale realiteter, samtidig med at de også eksisterer som symbolske universer og sproglige betydninger.

Vi kan derfor studere fag på to måder. Vi kan på den ene side undersøge dem direkte som objektive 'ting', som sociale strukturer der kan måles og vejes. På den anden side kan vi studere dem indirekte som subjektive og betydningsbærende fænomener, som vi har adgang til via de mennesker som lærer fag, arbejder i fag, identificere sig med fag og organiserer sig i fag.

Det er begrundelsen for den dobbelte forskningstilgang som vi har valgt i dette projekt. På den ene side undersøger vi fag via 'hårde' data om antal elever, deres køn, alder og veje fra uddannelsen ud på arbejdsmarkedet (registerdata, baggrundsdata fra survey). På den anden side undersøger vi fagene gennem de betydninger som fag har for de mennesker lever i fagene.

Først vil vi se nærmere på de tre forskellige typer af fag som vi har antydnet ovenfor – plus et fjerde som udgøres af de betydninger som fagene har for de levende mennesker i fagene.

## **Den historiske udvikling af forskellige typer af fag**

Historisk er erhvervsfag først og fremmest skabt gennem organiseringen af arbejde, som dels krævede særlige kompetencer, og dels var vigtige i den sociale arbejdsdeling som for eksempel smed og møllebygger. Rengøring for eksempel opfyldte nok det sidste kriterium, det var vigtigt, men krævede ikke lang tids oplæring i særlige kompetencer, som bestemte grupper kunne tage monopol på.. For at et arbejde udvikles som et selvstændigt arbejdsfag forudsætter at det kræver særlig viden eller færdigheder, som ikke alle har adgang til. Ellers kan erhvervsfaget ikke fastholde sin status og afgrænsning. At bage brød er et eksempel på et arbejde som er udviklet som et selvstændigt håndværksfag, men som har været presset af på den ene side brødbagning der udførtes som led i det ikke-faglige husarbejde og på den anden side det ikke-faglærte industriarbejde (Andresen & Agersnap 1989). Andre erhvervsfag har i kraft af særlige redskaber og teknikker haft lettere ved at fastholde et fagmonopol på udførelsen af det faglige arbejde. Historisk kan udviklingen af de klassiske erhvervsfag forklares som en tredobbelt uddifferentiering fra de tidligere arbejdsfag. Uddifferentieringen består i,

- Arbejdsmarkedet og fagorganisationerne blev med opkomsten af kapitalismen og lønarbejdet adskilt fra produktionens og arbejdsfaget område,

- Oplæring og uddannelse blev adskilt så en stadig større del af læringen finder sted adskilt fra arbejdslivet i uddannelsessystemet,
- Det civile liv ekspanderede og blev selvstændiggjort i forhold til arbejdslivet.

Denne tredobbelte uddifferentiering vil vi kort skitsere – med forbehold for de forenklinger som en skitse indebærer.

For det første var det historiske udgangspunktet for håndværksfagene at arbejdet med fremstilling af bestemte samfundsnyttige produkter blev specialiseret og varetaget uden for familiehusholdningerne, i faget som erhvervsfagligt arbejde eller *arbejdsfag*. Det faglige arbejde krævede en særlig viden og færdigheder, som blev formidlet fra generation til generation indenfor rammerne af lavene. Fagenes udvikling har mange ligheder med professionerne. Der er dog den forskel at professioner i højere grad etablerede deres position på beherskelsen og tolkningen af en kodificeret og teoretisk vidensbase (jura, teologi), med sine særlige skrifter og dogmatik. Erhvervsfagene baserede sig i højere grad på praktiske færdigheder og på den faglige organisering af lønarbejdere på arbejdsmarkedet overfor arbejdsgiverne (Sørensen 1984). Det merkantile område som vi har undersøgt empirisk, adskiller sig dog hvad det angår, fra håndværket og industrien ved at tilhøre 'den nye middelklasse', 'funktionærerne' eller '*white collar workers*', hvis traditioner for faglig organisation historisk har været svagere end håndværkets og industriens (Mills 1951/1968).

I kølvandet på kapitalismens udvikling blev de tidligere håndværkslaug opdelt i henholdsvis fagforbund og handels- og håndværkerforeninger og der etableredes et egentligt arbejdsmarked med institutioner til håndhævelse af aftaler, mægling og konfliktløsning (Ibsen & Jørgensen 1979). Hermed blev de faglige arbejdsområder inddraget i organisationernes kamp om arbejdsområder og medlemmer (Due & Madsen & Jensen 1993; Christensen 1978). Dynamikken i skabelsen af fag i beskæftigelsessystemet blev suppleret af de dynamikker som udspiller sig på arbejdsmarkedet: kamp for organisationsret og overenskomster i forhold til arbejdsgivere, eksklusivaftaler og organisationskrav i forhold til uorganiserede og grænseaftaler i forhold til andre forbund. I forhold til staten sikrede de faglige organisationer sig via lærlingeloven en vis kontrol med uddannelsen og vilkårene for udførelse af fagarbejde indenfor deres område. Således udvikledes de faglige organisationer og *organisationsfagene* med deres egen dynamik ved siden af arbejdsfagene.

For det andet var den faglige oplæring eller lære-faget fortsat op i efterkrigstiden en helt integreret del af fagarbejdet – og af det civile samfund, som i mindre grad end i dag var uddifferentieret og selvstændiggjort. Lærlingene boede ofte hos mester og deltog ikke kun i arbejdet med henblik på at lære fagets teknikker, men blev også indsocialiseret i en særlige livsform som håndværker eller fag-

arbejder. Arbejdslivet og faget bestemte i høj grad de faglærtes deltagelse i samfundslivet, blandt andet det politiske liv, som var præget af klarere opdelinger efter stand og klasse end i dag.

Med den stigende industrialisering blev de faglige uddannelser flyttet ud fra værksteder og arbejdspladser og lagt over i fagskolerne. Hermed blev formidling af den implicite og praktiske viden suppleret med og senere også erstattet af undervisning i eksplicit, teoretisk og sproglig viden. De specifikke arbejdsfag og lærefag fra produktionens verden blev delvist erstattet af undervisningsfag og uddannelsesfag som ligner dem, der strukturerer den øvrige skoleverden (Juul 2005). Heri består i kort form den anden uddifferentiering af undervisnings- og uddannelsesfag i forhold til arbejdsfagene.

Den tredje uddifferentiering skete i en senere periode i forbindelse med udviklingen af '*fordismen*', der byggede på den komplementære udvikling af masseproduktion og massekonsum med en stærk velstandsstigning (Boyer & Durand 1997). Samtidig skabte udviklingen af velfærdssamfundet i efterkrigstiden større muligheder for livsudfoldelse og livsindhold udenfor arbejdslivet. Herved udskiltes og styrkedes civilsamfundet ved siden af stat og marked, og ved siden af arbejdslivet udvikledes det civile liv som en autonom social sfære med familie- og fritidsliv og med sociale og kulturelle bevægelser. Tidligere havde fagkulturen og fagidentiteten både livslangt og livsbredt defineret, hvem man var som faglært eller håndværker og hvilken plads man havde i den verden, som man levede i, og ens livsforløb. Nu blev andre kulturer og identiteter tilgængelige og acceptable som konkurrenter til arbejdslivet kulturer (Andersen 1996). Det gælder blandt andet den ungdomskultur, som blev mulig i kraft af at mødet med arbejdslivet for stadig flere blev udskudt til et senere tidspunkt i livet end i 14 – 15 års alderen, som det var almindeligt for blot to generationer siden. Det skete også i kraft af den kortere arbejdstid, den øgede materielle velfærd, de nye muligheder for mobilitet og udviklingen af de elektroniske medier, som bidrager til nye former for ud- og indlejring af den sociale praksis (Giddens 1994/1990). Denne historiske udvikling indebærer en uddifferentiering og selvstændiggørelse af det civile liv i forhold til arbejdslivet.

Det er velkendt at mange gamle fag er uddøde i kraft af produktionens og arbejdsmarkedets forandringer. Det gælder både arbejdsfag og fagforbund, som søfyrbøder, beslagsmed og gørtler og nogle af de gamle håndværk som kun lever som nicher eller rene museumsfag. Det gælder også for fag i skolen at de uddør, som for eksempel håndgerning og sløjd, mens nye kommer til som for eksempel edb.

Mange har peget på der sker en svækkelse og opløsning af gamle fag, og forudsigelser har peget på at 'fag' som sådan ville høre til fortiden. Arbejdsfagene undergraves af teknologiske og organisato-

riske forandringer i produktionen, fagforbundene svækkes i kraft af individualisering og undervisningsfagene er i perioder blevet udfordret af krav om tværfaglighed.

Men samtidig opstår der nye typer af faglighed indenfor nye arbejdsområder. Dele af det ufaglærte arbejdsmarked er blevet dækket af erhvervsfaglige uddannelser indenfor de seneste årtier. Nye erhvervsområder, for eksempel indenfor IT-området, har etableret anerkendte uddannelser, der sigter på bestemte arbejdsområder og disse har - især efter at IT-boblen brast - givet anledning til styrkelse af faglige organisationer indenfor området. Etablering, udvikling og afvikling af fag må derfor betragtes som en fortsat proces, der finder sted indenfor alle de sociale systemer, som historisk er uddifferentieret i forhold til hinanden. I det følgende vil vi se nærmere på, hvad der er drivkræfterne i denne proces for hver af de former for fag, som indgår i moderne erhvervsfag.

## **Rationaler bag udviklingen af de forskellige typer fag**

I den internationale forskning er der forskellige bud på hvordan fag generelt og erhvervsfag specifikt skal begribes. Vi vil her ikke gå ind i diskussionen af grundlaget for videnskabsfag og undervisningsfag, som har rødder i videns- og videnskabssociologi eller i idéhistorien. Da erhvervsfagernes realhistoriske udvikling som skitseret ovenfor har basis i arbejdet og arbejdsdelingen, er det mest relevant at basere analysen af erhvervsfag på arbejds-, arbejdsmarkeds- og uddannelsessociologiske forståelser. Som nævnt vil vi kan undersøge fag fra to perspektiver, nemlig på den ene side som del af en objektiv realitet i form af institutioner, organisation, kompetencer, personer, m.v. og på den anden side ved at forstå fag som subjektiv realitet for mennesker i og omkring fagene.

Denne tilgang bygger på en forståelse af samfundet som et resultat af institutionaliseringsprocesser, som indebærer at blandt andet en bestemt måde at organisere arbejdet på bliver selvstændiggjort som en institutionel struktur der får sit eget liv med sine egne interesser, normer og værdier (Berger & Luckmann 1999/1966). Selvom institutioner kan have stor robusthed overfor forandringer, kan de kun overleve i den udstrækning de opleves som meningsfulde og har legitimitet hos de personer som befolker institutionen. Vi bygger også på en forståelse af arbejdets dobbelthed som både brugs- og bytteværdi hos Marx og af arbejdslivet som både livs- og systemverden hos Habermas. Mere specifikt trækker vi på en kritisk forståelse af fag som både en økonomisk funktion i samfundets arbejdsdeling og en særlig form for socialisering til arbejdslivet der indebærer en særlig form for arbejdsidentitet og tilknytning til arbejde (Heinz 1999; Deissinger 1998; Kraus 2006).

Denne markering skal blandt andet forklare, hvorfor vi undersøger fag i to dimensioner. På den ene side hvordan fag indgår i forskellige sociale systemer, og på den anden side hvordan fag indgår i

levende menneskers livsverden. Fag er både et kollektivt organiserende perspektiv og et subjektivt organiserende perspektiv (Smistrup 2003).

Denne skelnen er grundlaget for vores tilgang hvor vi både undersøger erhvervsfag som institutioner via tal og beskrivelser og som oplevet realitet via interviews med personer som er eller har et erhvervsfag. Analytisk vil vi skelne mellem på den ene side forskellige systemiske rationaler bag etableringen og udvikling af fag og på den anden side de subjektive og kulturelle rationaler.

Som antydnet ovenfor (i figur 1) er erhvervsfag ikke kun del af ét system, men en særlig institution, der forbinder tre delsystemer: beskæftigelsessystemet, arbejdsmarkedet og uddannelsessystemet.

Fag udgør noget forskelligt i hvert af disse systemer, og der ligger forskellige drivkræfter bag etableringen og udviklingen af fag i hvert dem.

Denne opdeling er på den ene side en analytisk reduktion, som forenkler og adskiller forhold der i praksis hænger tæt sammen. Men opdelingen afspejler på den anden side også en realhistorisk uddifferentiering af nogle samfundsmæssige delsystemer som har hver deres institutioner, aktører og rationaler. Hertil kommer så den subjektive og kulturelle side af disse systemer, som vi kalder livsverdenen. Denne livsverden udgøres af meningsstrukturer hos de mennesker, der lever og arbejder i systemerne, det vil sige deres fælles fagkultur og de fortalte livshistorier om deres arbejdsliv – blandt andet overgangen fra uddannelse til arbejde.

I korthed vil vi argumentere for at fag konstitueres på forskellig måde i hvert af disse systemer:

1. I produktionen udgøres faget af *fagarbejdet*, det vil sige en helhed af funktionelt sammenhængende arbejdsopgaver, der indgår i den samfundsmæssige arbejdsdeling, samt de til arbejdet hørende kompetencer. Faget kan historisk være knyttet til produkter, processer, redskaber eller materialer - ofte som en kombination af dem alle. Det gælder for eksempel bagerfaget som består i arbejdet med at fremstille brødprodukter ved at ælte, hæve og bage med brug af især mel, vand, gær o.l. Dette fagarbejde består i den kompetente brug af særlige redskaber og materialer, i erfaringsbaserede færdigheder som overleveres gennem deltagelse i en arbejdspraksis, og i teoretisk viden som blandt andet viser sig gennem beherskelse af fagsproget. Og alle disse ting er, som arbejdet generelt, en social aktivitet der foregår i arbejdsfællesskaber. Rationalet i *fagarbejdet* er primært funktionelt, det vil sige at fagarbejdet samler en funktionel helhed af arbejdsopgaver og tilhørende kompetencer som effektivt og kompetent kan udføres af fagets arbejdere.
2. På arbejdsmarkedet udgøres faget af *fagforbund* det vil sige organiseringen af et solidarisk fællesskab af de, der arbejder indenfor et givet område. Rationalet her er politisk og økonomisk, det vil sige at begrænse konkurrencen indenfor et arbejdsområde, som fagets udøvere kan håndhæve

et vist monopol på i kraft af de særlige kompetencer (reelt fagmonopol) eller den uddannelse (formelt fagmonopol), som kræves for at udføre arbejdet. De faglige organisationer har opnået retten til kollektivt at forhandle og aftale vilkårene for arbejdet i faget via overenskomster. Desuden varetager den faglige organisation også medlemmernes interesser i arbejdet som samfundsnyttig virksomhed, det vil sige som 'profession' der håndhæver bestemte standarder for kvalitet og 'godt håndværk', og som sikrer fagets fremtid via uddannelses-, arbejdsmarkeds- og erhvervspolitik.

### Fags forskellige rationaler i system- og livsverden

Systemverden			Livsverden
Faget som institution			Faget som levet og oplevet realitet
Arbejdsfag	Beskæftigelses-system	Funktion	Mening  Fagets subjektive og kultu- relle betydning er knyttet til:  - arbejdets stoflige indhold  - udøvelse af kompetencer  - fagets sociale status  - deltagelse i fællesskaber  - uddannelsen
		Magt	
		Organisations-fag	
Uddannelses- og undervisnings- fag	Uddannelses- system	Viden  Reproduktion af viden – mest i teoretisk form.	Faget er ramme om:  - arbejdsbiografier  - fagidentiteter  - fagkulturer
Erhvervsfag	Begrebet <b>erhvervsfag</b> bruger vi som samlende begreb for helheden af ud- dannelsesfag, arbejdsfag og organisationsfag – med henvisning til betegnel- sen ’ <i>erhvervsfaglige uddannelser</i> ’.		

3. I uddannelsessystemet er det som *uddannelsesfag* og *undervisningsfag*, der udgøres af et givet vidensdomæne, som i kraft af sin indre struktur og sin ydre afgrænsning har etableret sig som en anerkendt helhed. Nogle undervisningsfag henter deres begrundelse i videnskabsfag – på de højere niveauer i uddannelsessystemet er disse fag det samme. Rationalet i denne opdeling og afgrænsning af viden i dette system er dobbelt: dels et *indre* rationale der knytter sig til produktionen, oplagringen og formidlingen af teoretisk viden; dels et *ydre* rationale som knytter sig til interesserne hos de institutioner og aktører som forvalter og formidler denne viden: uddannelsesinstitutioner, lærere og forskere. Undervisningsfaget behøver således ikke at svare til noget erhvervsfag i verden udenfor skolen, som det er viden om. Uddannelsesfaget (tidligere lærefaget) som for eksempel kontorfaget, er en helhed af undervisningsfag (ex finansiering, markedsføring) – eller i det mindste en kombination af undervisningsfag. Uddannelsesbeviset eller svendebrevet giver adgang til et fagligt delarbejdsmarked fordi uddannelsen er standardiseret og certificeret af staten og arbejdsmarkedets parter.

## Fagenes identitet og kultur

Udover at være en social institution og at indgå i nogle sociale systemer er fag også element i menneskers liv og identiteter. Det er i skemaet ovenfor markeret i den højre spalte, som går på tværs af 'systemerne'.

Fag har *kulturel* og *subjektiv* betydning, som blandt andet skabes og vedligeholdes gennem fagkultur og fagidentitet. Fag skabes og udvikles ved at opnå en særlig kulturel betydning i samfundet, som dets medlemmer får del i og som giver dem et tilhørsforhold og en social identitet, fagidentiteten. Det subjektive rationale består i at gøre faget meningsfuldt både i den enkeltes livsverden og i forhold til de faglige fællesskaber, faggrupperne. Betydningsindholdet vedrører ofte fagets sociale status, kønspræg og andre kvaliteter som tillægges fagets udøvere (styrke, præcision, snilde, hurtighed m.v.). Det kulturelle og identitetsskabende indhold i faget formidles primært gennem socialiseringen på arbejdspladsen og den personlige interaktion mellem nye og gamle i faget. Der er dog en tendens til at medieformidlede betydninger får en øget vægt, for eksempel når mediekokke giver kokkefaget en ny status eller når haveprogrammer på fjernsynet skaber tilstrømning til gartnerfaget. Denne analytiske opdeling er idealtypisk og kræver nogle få præciseringer. Den første er at disse systemer i praksis og i et hverdagsperspektiv ofte er blandet sammen og overlappende. Opdelingen er altså primært analytisk. Samtidig er opdelingen dog et forsøg på teoretisk at begribe den faktiske uddifferentiering af sociale subsystemer, som præger de moderne samfund. Ligesom politik, religi-



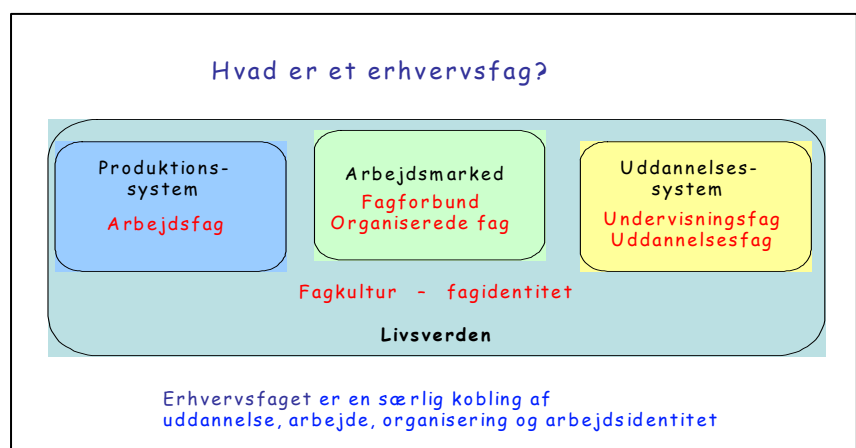
on og kunst bliver også uddannelse og arbejde selvstændiggjort og etablerer hver deres interne kriterier for vurderingen af det øvrige samfund (Luhmann 2006). Og hvert delsystem opnår en grad af autonomi med sine egne regler, værdier og autoriteter.

I erhvervsuddannelserne indebærer uddifferentieringen at der er sket en stigende adskillelse af arbejde og uddannelse, som tilbage fra laugstiden var en helhed, en integreret praksis. Adskillelsen startede med indførelsen af aftenskoler og senere med dagskoler, hvor de almene undervisningsfag har fået en stadig større vægt i forhold til fagteori og værkstedsfag. De seneste reformer indebærer at flere erhvervsuddannelser kan gennemføres helt adskilt fra arbejdslivet – helt uden praktik.

Den anden præcisering er at der nok sker en uddifferentiering af disse sociale systemer, men for det første lever fagenes mennesker i sammenhængende livsverdener, der går på tværs af disse sociale systemer. Eleverne i erhvervsuddannelse forsøger for eksempel at skabe en helhed ud af de ofte adskilte verdener som henholdsvis arbejdspladsen og skolen udgør for dem. Og for det andet fungerer samfundet også som en helhed, der er andet og mere end blot summen af de adskilte sociale systemer. De forskellige systemer spiller sammen og kommunikerer indbyrdes. Hvis vi konkret ser på de danske erhvervsuddannelser, så befolkes systemerne ofte af de samme aktører i kraft af det faglige selvstyre. Det fremhæves ofte som 'den danske models' styrke at der er en høj grad af tillid og samarbejde indbyrdes mellem alle dens parter.

Det indebærer, at vores interesse i fag ikke kun er at afklare fags forskellige betydninger og roller i hvert af disse systemer. Opgaven er også at forstå fagenes betydning og rolle som helheder. Dels i et livsperspektiv, det vil sige sådan som erhvervsfagene bliver set og oplevet af levende mennesker, der *har* eller *er* et fag, som for eksempel 'kontorassistent'. Dels i et samfundsperspektiv, hvor erhvervsfagene er samfundsmæssige institutioner, som fungerer på tværs af de nævnte systemer, og som spiller en vigtig rolle i forhold til formidlingen mellem forskellige systemers interesser og rationaler.

Vi betragter altså *erhvervsfag* som en helhed af arbejdsfag, organisationsfag og uddannelsesfag samt fagidentitet. Det er netop som erhvervsfaglige uddannelser i denne forstand at den danske model adskiller sig fra andre modeller for erhvervsuddannelse, primært en markedsbaseret og en statslig model, som vi vil beskrive senere.



Figuren her illustrerer dels at der er uddifferentieret tre systemer ved siden af hinanden og af 'fag' har forskellig betydning i hvert af systemerne; dels at disse systemer også udgør rammer om aktørernes livsverdener som også kan forstås som fagkultur og fagidentitet. Der er altså tale om uddifferentiering i to dimension, som kan beskrives som henholdsvis funktionel differentiering (Luhmann 2006) og differentiering i en system-/livsverdensdimension (Habermas 1996). Heri ligger at et erhvervsfag som 'bager' er i den første systemdimension er differentieret i en faglig uddannelse, en faglig organisation og en beskæftigelse, fagarbejdet. Som uddannelse indgår bagere i et uddannelsessystem sammen med andre 'jord-til-bord' fag. Som organisationsfag indgår bagere i Nærings- og Nydelsesmiddelarbejder Forbundet (NNF) sammen med slagtere og mejeriarbejdere. Og som arbejdsfag indgår bagere i en samfundsmæssig arbejdsdeling med landmænd, møllere, pakkeriarbejdere og chauffører, m.v. i fremstillingen af brød. Den anden er en livsverdensdimension, som består i at faget indgår som centralt meningsskabende element i menneskers liv og i deres fællesskaber og foreninger, som fagidentitet. Denne dimension vil vi skitsere kort i det følgende afsnit.

## Fag som identitetsskabende institution

Et af de fortrin der ofte peges på ved en erhvervsfaglig vekseluddannelse er at den indebærer en almen socialisering til arbejdslivet og til den specifikke kultur i det pågældende erhvervsfag. Udviklingen af en fagidentitet kan have flere dimensioner:

- at man tilegner sig den relevante faglige viden, kernefagligheden, som faget bygger på og et kendskab til de aktuelle procedurer, gennem hvilke denne udøves og udvikles.
- at man indskriver erhvervsfaget i sin biografi, og at faget herved ikke bare får instrumentel betydning, men at faget er noget man er.
- at man bliver en anerkendt del af et fagligt fællesskab (arbejdsfællesskabet, faggruppen på arbejdspladsen, den faglige organisation).

Med andre ord: en stærk fagidentitet betyder at man skal være dygtig udøver af faget, anerkendes socialt som fagligt dygtig og opleve sig selv som dygtig fagperson (Smistrup 2004).

I de danske erhvervsuddannelser har Rasmussen (1990) i en undersøgelse af elevernes fagidentitet fundet at udviklingen af en stærk fagidentitet forudsætter at der er overensstemmelse mellem den primære socialisering i familien og den efterfølgende socialisering til arbejdet via oplæring i en virksomhed. For eksempel har unge der kommer fra en traditionel lønarbejderkultur, der lægger vægt på det sociale fællesskab i faggruppen, vanskeligt ved at udvikle en stærk fagidentitet i en lille virk-

somhed, hvor man ofte arbejder alene. Han skelner med udgangspunkt i Volmergs (1986) begreber om arbejdets subjektive betydning mellem tre typer orientering i fagidentitet: fagidentitet med vægt på 1. dispositionsmuligheder i arbejdet, 2. udfoldelse af kvalifikationer og 3. det sociale fællesskab. Disse begreber om fagidentitet ligger tæt op ad de begreber om fag som vi i det foregående afsnit pegede på: arbejdsfag, uddannelsesfag og organisationsfag.

Med blik på de nye værdier som har fået stigende betydning for erhvervsfagernes status og værdi for unge blandt andet via medieformidlede forestillinger (eks. kokke, have- og boligindrettere), kan der dog være behov for at udvikle disse begreber om fagidentiteter.

Heinz & Nagel (1997) der har undersøgt fagidentiteter i de tyske erhvervsuddannelser, mener tilsvarende at det afgørende for at klare sig på det moderne arbejdsmarked er at der er en klar sammenhæng mellem den personlige biografi og arbejdsbiografien (erhvervsbiografi).

Morten Smistrup (2003) har i en undersøgelse af fagidentitet blandt bankansatte peget på at en vellykket socialisering til arbejdet er en dobbelt proces. De nytilkomne skal på den ene side kunne integrere de forventninger til de ansatte som ligger i arbejdet, og på den anden side skal de kunne aktualisere sig selv i arbejdet gennem en aktiv udfoldelse af egne personlige behov knyttet til de biografiske erfaringer. Denne sammenhæng mellem arbejde og identitet undersøges også i anden livshistorisk forskning, som retter opmærksomheden mod den sociale baggrund og de grundlæggende arbejdsværdier og orienteringsmønstre, som bliver anlagt via socialisation i familien (Andersen, m.fl. 2005). Det er begrundelsen for at vi i dette projekt har gennemført en række narrative, biografisk orienterede interviews ved siden af de mere strukturerede interviews om overgangen.

Udgangspunktet for vores undersøgelse af fagidentiteten i erhvervsuddannelserne er blandt andet to modsatrettede teser i den generelle 'samtidsdiagnostiske' litteratur om arbejde og subjektivitet. Den ene tese knytter sig til blandt andet Ulrich Becks teori om 'risikosamfundet' (Beck 1997/1986). Den indebærer, at moderne samfund til stadighed stiller sine medlemmer overfor en løbende række af valg, som indebærer risici, der i større eller mindre grad er skabt af mennesket selv: terror, sygdom, miljøtrusler, krig. Hverdagslivet fremstår i mindre grad som givet, entydigt og naturligt, og derfor påtvinges borgerne en mere refleksiv og distanceret indstilling til deres egne livsstile og livsprojekter. Valget af uddannelse og arbejde, som tidligere skete som et relativt uproblematisk skridt ad en forud fastlagt vej bestemt af køn, social baggrund og lokale muligheder, fremstår nu som et mere åbent valg udfra en omfattende vifte af muligheder. Men også med en større usikkerhed om fremtiden. Den refleksive indstilling og risikobevistheden skaber en distance til egne valg udfra en bevidsthed om at de kunne have været anderledes. Valgene kan i stigende grad også gøres om: omvalg

af uddannelse, partner, politisk orientering, m.v. – og de bliver gjort om via muligheden for livslang uddannelse, serielle parforhold og en forbrugsorienteret holdning til politik.

I denne diagnose ligger en tese om at person og fag (profession) bliver adskilt. Det sker dels i kraft af den omtalte refleksivitet, dels i kraft af at arbejdet generelt menes at have mistet noget sin betydning som central identitetsskabende aktivitet til fordel for fritids- og konsumbestemte livsstile (Beck 1997/1986). Heri ligger ikke kun et tab af sikkerhed og stabilitet, men også en øget frihed og udvidelse af området for rationalitet. Distancen til faget indebærer også en aflastning af subjektiviteten i kraft af en øget 'professionel distance' og en mindre emotionel involvering. Og når erhvervsfaget ikke fremstår som 'skæbne', men som et mere bevidst valg foretaget under bestemte forudsætninger med bestemte mål, så giver det en frihed til at vælge om, forlade faget og prøve noget nyt og bedre. Det er også en styrke, en ressource for personen at kunne distancere sig fra sit fag.

En mere negativ vurdering af konsekvenserne for identiteten af de moderne samfunds risici og ustabilitet findes hos Sennett (1999/1998). Han peger på at mulighederne for overhovedet at etablere en stabil arbejds- eller fagidentitet forsvinder i den fleksible kapitalisme. Denne mere ensidigt negative diagnose kan hænge sammen med forskellene mellem de institutionelle regimer i henholdsvis USA og Tyskland. Dereguleringen og individualiseringen er langt mere udpræget i USA end i Tyskland (og Danmark) hvor blandt andet erhvervsfagene tilbyder en mere fast forankring på det moderne arbejdsmarkeds hav af ustabile jobs og virksomheder.

Den anden diagnose peger på at der sker en øget subjektivering af arbejdet og en tættere sammenknytning af arbejde og identitet. I den fleksible kapitalisme bliver arbejdet mindre standardiseret og mere unikt, personligt og kreativt. Mens taylorismen tidligere havde som mål at fjerne subjektiviteten fra arbejdet gennem detaljerede forskrifter for arbejdets udførelse, så går moderne ledelse den modsatte vej. Subjektiviteten betragtes nu som den mest værdifulde ressource i en global konkurrence, hvor virksomheder i vores del af verden menes at skulle klare sig på innovation, viden og kreativitet. Virksomheder giver derfor mere plads til subjektiviteten, ja, de stiller krav om den for at udnytte medarbejdernes engagement, ansvarlighed og medleven i arbejdet.

Disse ændrede krav fra virksomhederne spiller sammen med ændrede forventninger fra de ansattes side. Særligt en del yngre medarbejdere har forventninger om at arbejdet er meningsfuldt og svarer overens med deres personlige livsprojekt (Simonsen m.fl. 2002). De forventer at arbejdet kan være rum for deres personlige udvikling og selvrealisering. Det indebærer en meget tæt sammenknytning og overensstemmelse mellem subjektivitet og arbejde, mellem den personlige biografi og erhvervsbiografien.

Disse to diagnoser giver modsatrettede beskrivelser af det moderne arbejdes vilkår, men de er ikke nødvendigvis uforenelige. Modsætningerne kan være en afspejling af at vilkårene er forskellige på forskellige dele af arbejdsmarkedet. Det kan også afspejle at arbejdet stiller modsætningsfyldte krav til den enkelte. Arbejdet stiller både krav om en høj grad af personlig involvering, om investering af eget livsprojekt i arbejdet og samtidig et krav om distancering og evne til at håndtere de risici og den troløshed som kendetegner de fleste virksomheders forhold til deres ansatte.

Heinz & Nagel (1997) mener at der i den moderne fagidentitet er indbygget højere grad af risikobevidsthed i forhold til den fremtidige arbejdskarriere. Det betyder at de faglærte og professionelle allerede under uddannelsen forberedes til overgangen til arbejdsmarkedet og til de risici som findes her i form af arbejdsløs og ustabile arbejdsforhold. De unge betragtes derfor ikke entydigt disse vilkår som et problem, men også som en mulighed for at udvikle sig og komme videre i karrieren. For denne gruppe af mere selvbevidste og risiko-orienterede personer er det måske hverken faget/professionen eller organisationen, der er fundamentet for deres arbejdsliv, men den personlige karriere. De opfatter sig som myndige aktører der manøvrerer på et dynamisk arbejdsmarked i tillid til deres egne kompetencer og fremtidsmuligheder. Deres arbejdsidentitet beskrives som '*engageret distance*'. Den betyder at der er en stærk identifikation med det aktuelle arbejde, men samtidig en bevidsthed om at det er midlertidigt.

Der er således en modsætning mellem på den ene side den stigende subjektivering af arbejdet og de mere individualiserede arbejdsbiografier og på den anden side den øgede usikkerhed og risikobevidsthed som præger dagens arbejdsmarked. Her udgør erhvervsfaget en mulighed for stabil subjektiv tilknytning og sikker investering af livsudkast, fordi fagene i modsætning til virksomheder og jobs har både en lang historie og relativ høj stabilitet. Virksomheder hyrer og fyrrer, lukker og flytter, fusionerer og omstrukturerer. Samtidig kræver de personligt engagement og loyalitet fra de ansatte. Erhvervsfaget kan tilbyde en institutionel ramme om både stabile arbejdsidentiteter, trygge fællesskaber og meningsfulde og sammenhængende arbejdsorganiseringer.

De forskellige institutionelle regimer på arbejdsmarkedet er forskellige både i form og styrke. Derfor tilbyder de på den ene side forskellige *grad af* institutionel støtte til at håndtere jobskifte og arbejdsløshed og til at stabilisere arbejdsidentiteten. På den anden side tilbyder de også forskellige *former for* institutionel støtte, forenklet sagt enten i form af tilknytning til en organisation eller virksomhed eller i form af tilknytning til et fag. Et af resultaterne af vores empiriske undersøgelse er at der blandt den merkantilt uddannede er både tilknytning til den faglige organisation og til virksomheden, men at tilknytningen til virksomheden er stærkest.

## Det erhvervsfaglige regime

Som antydnet ovenfor er der mange forskellige aktører som har interesser i erhvervsuddannelserne og som ofte trækker i hver sin retning. Politikerne og skolerne har trukket i retning af en øget 'skolegørelse' af erhvervsuddannelserne og kræver øget 'faglighed' i skolen. De faglige organisationer forsøger at 'professionalisere' nye og gamle arbejdsområder og kæmper indbyrdes om kontrollen med områderne og uddannelserne. Arbejdsgiverne ønsker ofte en stærkere 'fag-faglig' orientering af uddannelserne og at de får en større fleksibilitet. De unge selv har fået en øget indflydelse, fordi erhvervsuddannelsernes kulturelle værdi er blevet afgørende for om de overlever: Kokkefaget har for eksempel i en del år haft succes, fordi det tillægges en særlig betydning blandt andet i kraft af mediernes stjernekokke og den kulturelle aura, som omgiver dem og deres fag. Andre industrifag, som er vigtige for produktionen, har samtidig store vanskeligheder med at tiltrække unge, fordi de opleves som uinteressante. Lignende modsætninger har præget erhvervsuddannelserne historisk på forskellig måde.

På trods af disse modsætninger har de danske erhvervsuddannelser udvist en stor historisk kontinuitet. De nuværende erhvervsuddannelser repræsenterer en moderne videreførelse af en historisk model for lærlingeuddannelse. Det skyldes ikke mindst den måde erhvervsfagene er blevet styret på, som kan betegnes som et erhvervsfagligt regime (Walther 2006; Deissinger 1998) eller en korporativ regulering (Streeck 1992) der bygger på flere elementer (Thelen 2004). For det første tog staten tidligt et ansvar for at sikre forpligtende lovmæssige rammer om uddannelserne. Det betød pligt til at oprette lærekontrakter og afholde svendeprøver, et krav om at mester selv skulle være faglært – og senere pligt til at eleverne skulle deltage i skoleundervisning, som staten så deltog i at finansiere og styre.

Staten modvirker 'free riders' blandt arbejdsgiverne ved at forpligte alle virksomheder til en solidarisk finansiering af skoleophold via AER. Desuden har parterne på arbejdsmarkedet været stærkt inddraget i styringen og udviklingen af uddannelserne via det 'faglige selvstyre' primært via de Faglige Udvalg. En pointe er at dette samarbejde mellem staten og parterne dækker alle tre systemer som er nævnt ovenfor. Parterne er inddraget i styringen af uddannelserne via de faglige udvalg og af skolerne via de lokale uddannelsesudvalg og gennem deres indflydelse på undervisningen via bekendtgørelserne for fagene. Parterne på arbejdsmarkedet indgår overenskomster, som også dækker elevernes/lærlingenes faglige forhold. I forhold til den enkelte arbejdsplads skal de faglige udvalg godkende virksomhederne som læresteder og arbejdsforholdene reguleres typisk i samarbejde mellem ledelse og tillidsrepræsentant, som fagforeningens lokale repræsentant.

Denne stærke institutionelle ramme om erhvervsfagene er central for overgangen mellem uddannelse og arbejde i det erhvervsfaglige regime. Det er de samme aktører der har ansvaret og styringen i alle tre 'systemer'. Det skaber en tæt sammenhæng mellem systemerne og er med til at sikre en vellykket overgang for langt de fleste unge der tager en erhvervsfaglig uddannelse. Det understøttes af uddannelsernes karakter af vekseluddannelser, som indebærer den gradvise indsocialisering på arbejdsmarkedet foregår som en integreret del af uddannelsen.

## Stigende indre spændinger i erhvervsuddannelserne

En styrke i 'den danske model' har været det tætte samarbejde mellem alle interessenter på området – og modellens evne til at håndtere de modsætninger som erhvervsfagene indeholder. Der er dog hos alle de centrale interessenter - virksomhederne, skolerne og de unge - tegn på at de trækker sig fra den hidtidige konsensus.

I virksomhederne kommer det til udtryk ved den periodiske mangel på praktikpladser. Der kan peges på en række årsager til, at *virksomhederne* viser tegn til at trække sig fra det hidtidige kompromis: virksomhedernes specialisering, teknologiudviklingen, de øgede kvalitetskrav, den stigende forandringstakt og en mere kortsigtet forretningsstrategi.

Specialiseringen betyder at den enkelte virksomhed i mindre grad kan tilbyde den faglige bredde, som en erhvervsuddannelse kræver. Den teknologiske udvikling, effektiviseringen ('*Lean-bølgen*') og de øgede kvalitetskrav indebærer at der er mindre plads til at gøre fejl og eksperimentere som led i en praktisk oplæring på arbejdspladsen. Desuden betyder automatiseringer og det mere abstrakte 'symbolarbejde' typisk, at der er mindre muligheder for at gøre direkte sanselige erfaringer i produktionsprocessen via praksislæring. Endelig kan den øgede forandringstakt i produktionen gøre det vanskeligt for virksomhederne at binde sig for en 3-årig kontrakt. De nye erhvervsuddannelsers muligheder for kortere aftale- og praktikperioder er ikke blevet udbredt i virksomhederne.

Der er også tegn fra *skoleside* på at der stilles spørgsmålstejn ved den hidtidige konsensus. Det er især de stigende krav om almene kvalifikationer, som har ført til udvidelse af skoledelen af uddannelserne. Kravet kommer både fra virksomhederne som ønsker at de unge har et godt kendskab til sprog, IT, materialer og processer, inden de får lov at deltage i arbejdet. Det er der hverken tid eller råd til at lære dem i en moderne og effektiv virksomhed. Kravet kommer også fra politikere, som lægger vægt på den sociale integration via almen uddannelse, som ikke kan erhverves på arbejdspladsen. Udviklingen at 'videnssamfundet' indebærer, at den enkeltes evne til at opsøge og bearbejde viden bliver afgørende for at orientere sig og tage selvstændigt stilling til samfundets problemer.

Uddannelsespolitikken har også lagt vægt på at sikre de unge mulighed for videreuddannelse, så erhvervsuddannelserne ikke opleves som en 'blindgyde'. Kravet om almen uddannelse har fra fagbevægelsens side været knyttet til ønsket om demokratisering og uligning af social ulighed. Endelig kan man pege på, at udvidelsen af skoleuddannelsen har haft til opgave at opbevare og vedligeholde arbejdskraften i perioder med høj ungdomsarbejdsløshed og mangel på praktikpladser.

Hvad angår den tredje aktør, de unge, så sker deres valg af uddannelse i dag i mindre grad på grundlag af social tvang og økonomisk nød og i højere grad som led i det som kan kaldes et refleksivt livsprojekt (Giddens 1994/1990). Det hænger både sammen med den øgede materielle velstand og med at unge i dag har større forventningerne om at kunne udfolde deres personlige livsmål gennem uddannelse og arbejde. De er generelt mindre villige til at acceptere de jobmuligheder og praktikpladser, der er til rådighed og at tilpasse sig arbejdsmarkedets krav, hvis de ikke stemmer overens med deres egne drømme og værdier (Zoll 1992). Der er dog store forskelle mellem unge som er præget af en traditionel pligtorienteret arbejdsmoral, og unge især fra storbyernes middelklasse, som oplever deres livsforløb og identiteter som meget åbne, formbare og foranderlige. Men generelt sker der en forlængelse af ungdomslivet som betyder at unge først møder arbejdslivet i en senere livsfase, hvor de i højere grad har fastlagt egne forventninger og idealer (Baethge 1994).

Det indebærer en tendens i retning af større modsætninger mellem ungdomskultur og virksomhedskultur, som kan medvirke til øget frafald og en kritisk holdning fra virksomhederne til at have elever.

Samlet tegner dette et billede af en række udfordringer for erhvervsfagernes fremtid i forhold til de øgede indre spændinger som er udviklet indenfor den hidtidige model. Det kan betyde at de to centrale elementer, oplæring i arbejdslivet og skoleuddannelsen, falder fra hinanden. Resultatet kan blive en rent skolebaseret uddannelse i stil med den svenske gymnasie-model på den ene side og virksomhedsintern oplæring styret af virksomhederne selv på den anden side. Et andet resultat kan blive en mere fleksibel og modulariseret uddannelse som mister sit helhedspræg og får en status som kortere AMU-lignende forløb som indgangsvej til arbejdsmarkedet for unge, der ikke kan eller vil tage en gymnasial uddannelse.

Overfor disse tendenser findes der også stærke sociale kræfter som virker for at fastholde og udvikle erhvervsfagene i retning af yderligere 'professionalisering'.



## Fastholdelse og udvikling af erhvervsfag

De kræfter som historisk har skabt og formet de eksisterende erhvervsuddannelser, er stadig virksomme og trækker i retning af en bevarelse og udvikling af uddannelserne. Disse kræfter er virksomme på alle fire felter som er nævnt i skemaet ovenfor, og på nogle områder er de endda stærkere end tidligere. Vi vil pege på dem på hvert af de tre systemer og i livsverdenen.

1. I *beskæftigelsessystemet* er der nok tendenser i retning af en mere fleksibel arbejdsdeling defineret mere udfra de ansattes faktiske kompetencer end udfra deres formelle uddannelse. Og der er tendenser til gruppeorganiseret og projektbaseret arbejde, hvor arbejdsdelingen bestemmes af de aktuelle behov mere end af faggrænser og organisationstilhør (Baethge 1998). Særlig i de kreative brancher findes tendenser til en meget flydende og fleksibel arbejdsorganisering. Men en organisation hvor alle i princippet kan lave alt, giver også problemer med en uklar ansvarsfordeling, ringe kvalitetssikring via formel kompetence og en svag fagidentitet hos de ansatte. Set i forhold til andre regimer for erhvervsuddannelse giver det erhvervsfaglige regime generelt en meget stor funktionel fleksibilitet kombineret med et højt fagligt niveau. En faglært kan udføre mange forskellige typer af opgaver indenfor fagområdet, og i kraft af det nationalt fastlagte indhold i uddannelserne udføre det fagligt kvalificeret. De relativt faste faggrænser er ikke kun en barriere for virksomhederne, men sikrer også effektivitet og en klar opgave- og ansvarsfordeling, fordi grænserne mellem de forskellige faggruppers kompetencer er kendte og fastlagte (Streeck 1992). De skal ikke forhandles og afklares, hver gang en opgave skal løses. Virksomhedernes arbejde med kvalitetssikring bygger ofte på krav om at udførelsen af bestemte opgaver kræver bestemte kompetencer, som sikres via uddannelse. Det kan betragtes som lokale 'autorisationer' i tillæg til dem som findes i lovgivningen for en række fag som elektrikere, VVSere, o.l.
2. På *arbejdsmarkedet* er der tendenser til at de traditionelle fagorganisationer taber medlemmer. Men der er også tendenser til øget professionsdannelse og samling om kollektive interesser i en tid hvor presset på den enkelte stiger. Den certificering som arbejdsmarkedets organisationer og staten står for i forhold til de erhvervsfaglige uddannelser medvirker til den meget høje fleksibilitet som kendetegner det danske arbejdsmarked. Virksomhederne skal ikke bruge mange ressourcer på rekruttering og screening af ansatte, fordi en erhvervsfaglig uddannelse betragtes som en garanti for et bestemt niveau af faglige kompetencer. Det sikrer lave transaktionsomkostninger på arbejdsmarkedet (lave rekrutterings- og oplæringsomkost-

ninger). Det er en af årsagerne til at Danmark har rekord i mobilitet mellem jobs på tværs af virksomheder (LO 2006). Et fagligt velorganiseret arbejdsmarked indebærer mange fordele i forhold til et mere ustruktureret arbejdsmarked specielt i forhold til en videnstung og specialiseret produktion (Streeck 1991). Det er også årsagen til at det er meget let for en nyuddannet med en erhvervsfaglig uddannelse at komme ind på arbejdsmarkedet. Det bidrager til at Danmark ligger helt i top med hensyn til lav ungdomsarbejdsløshed og høj beskæftigelsesfrekvens for ungdomsuddannelser (Cedefop 2001)

3. I *uddannelsessystemet* er der tendenser i retning af øget modulisering, trindeling og valgfrihed for den enkelte. Det er især markant i erhvervsuddannelserne efter Reform 2000. Men der er også tendenser i retning af en øget vægt på 'faglighed' forstået som sikring af basis af både almene og faglige kompetencer som forudsætning for at gennemføre en erhvervsuddannelse. Det er både et krav fra arbejdsgiverne for at sikre et højt niveau af kompetencer og en strategi fra fagforbundene med henblik på en professionalisering der kan fastholde erhvervsfagernes status, værdi og organisationernes kontrol med fagområdet.
4. Endelig er der fra både de unge uddannelsessøgende og fagenes udøvere interesse i at give faget en stærk *identitet*, en høj *kulturel værdi* og en klar profil. En stærk fagidentitet bidrager til at tiltrække unge til faget og styrker fagets status. Uddannelsernes og fagenes kulturelle værdi har fået en øget betydning for de unge i forhold til de traditionelle værdier som løn og tryghed (Zoll 1993). Tendensen til øget 'subjektivering' af arbejdet (Kleemann 1999) indebærer at arbejdets mening og kulturelle betydning spiller en voksende rolle for de ansatte i forhold til de materielle værdier.

Når virksomhederne i stadig mindre grad kan sikre langvarig tryghed i ansættelsen, får erhvervsfaget en betydning som en virksomhedsovergribende institution, der tilbyder et mere varigt tilhørsforhold og fællesskab. Arbejdsidentiteten på et meget fleksibelt arbejdsmarked som det danske, er mindre knyttet til virksomheden og mere knyttet til erhvervsfaget blandt andet i kraft af en meget høj organisationsgrad for de faglige organisationer.

Samlet set er der således både kræfter der trækker i retning af en svækkelse af erhvervsfagene og kræfter der bidrager til at styrke og udvikle dem. Hensigten med dette projekt er derfor at bidrage til belyse erhvervsfagernes aktuelle betydning - særligt i forhold til de unges overgang fra uddannelse til arbejde.

I den empiriske del af undersøgelsen tager vi udgangspunkt i de analytiske begreber som vi har beskrevet i dette afsnit, dog med en operationalisering i forhold til den konkrete felt vi undersøger. Det betyder at vi i analysen skelner mellem faglighed som oplevelsen af at have tilhør til en gruppe (organisationsfaget), som oplevelse af tilknytning til at fagligt arbejde (arbejdsfaget) og faglighed som besiddelse af en faglig uddannelse (uddannelsesfaget).

## **Erhvervsfag og professioner**

Tendensen til at skabe nye erhvervsfag og at 'professionalisere' erhvervsfagene betyder at de kan sammenlignes med de egentlige professioner og de nye professioner. Erhvervsfag adskiller sig på den ene side fra de traditionelle professioner (ex læger og ingeniører), der bygger på en teoretisk og delvist videnskabelig vidensbase, og hvis organisationer ofte omfatter både ansatte og selvstændige. På den anden side adskiller erhvervsfag sig fra de ufaglærte og tillærte, som udfører mere enkle og fragmenterede opgaver med en kvalificering der primært sker gennem virksomhedsintern tillæring og kortere kurser.

Erhvervsfagene ligner de nye semi-professioner (ex sygeplejersker og lærere), som typisk har baggrund i en stands- eller kaldsorganisation. Semi-professionerne er dog overvejende knyttet til den offentlige sektor, mens erhvervsfag har været rettet mere mod den private sektor. Semi-professionerne har i kraft af en autorisation (sygeplejersker) eller aftaler med den offentlige arbejdsgiver haft et stærkere reelt fagmonopol og er desuden i højere grad end erhvervsfagene blevet akademiserede. Erhvervsfagene adskiller sig endvidere fra de rent virksomhedsinternt kvalificerede, som i kraft af en karriere på virksomhedsinterne arbejdsmarkeder kan opnå et højt niveau af specifikke kompetencer og en stærk organisationsidentitet. Elementer heraf finder vi stadig i den finansielle sektor, selv om en større interorganisatorisk mobilitet også her har afløst de traditionelle livslange ansættelsesforhold.

Kategori	Uddannelse	Arbejdsmarked	Arbejde og arbejdsidentitet
<b>Erhvervsfag</b>	Bred vekselluddannelse som kombinerer teori og praktik	Afgrænset erhvervsfagligt delarbejdsmarked	Kvalificeret og beskyttet arbejde - Fagidentitet
<b>Professioner</b>	Akademisk uddannelse - eventuelt med praktik	Beskyttet professionsarbejdsmarked (ofte via autorisation)	Arbejde med høj status og autonomi – Professionsidentitet
<b>Semi-professioner</b>	Mellemlang akademisk uddannelse - eventuelt med praktik	Lukket via tradition og aftaler med offentlige arbejdsgivere	Kvalificeret og beskyttet arbejde – Fag-/Professionsidentitet
<b>Tillærte/ufaglærte</b>	Ingen eller kort uddannelse	Åbent	Svag beskyttelse - Lønarbejdsidentitet
<b>Virksomhedsinternt kvalificerede</b>	Ikke-certificeret, intern uddannelse og oplæring - eventuelt efter anden formel uddannelse	Virksomhedsinternt arbejdsmarked kun åbent 'forneden'	'Livslang ansættelse' Udveksler loyalitet for tryghed – Organisationsidentitet
<b>Individuelle Karrierer</b>	Kombinerer forskellige typer uddannelse og intern læring	Går ofte på tværs af etablerede delarbejdsmarkeder	Tværfagligt, tidsbegrænset – Individualiseret, 'engageret distance'

Endelig adskiller erhvervsfagene sig fra de nye typer af individualiserede kompetenceprofiler, jobs og arbejdsidentiteter, som bliver stadig mere udbredte i kølvandet på modulisering af uddannelserne og den livslange læring i både uddannelse og arbejde, og som indebærer en svagere kollektiv arbejdsidentitet end de øvrige kategorier.

Erhvervsfag udgør således en selvstændig institution, der forbinder uddannelse, arbejdsmarked og beskæftigelse. Men ser vi på hvordan menneskers faktiske erhvervskarrierer ser ud, så består de ofte i en blanding af forskellige af de nævnte elementer: For eksempel kan en erhvervsuddannelse kombineres med en virksomhedsintern eller en helt individuel karriere, den kan resultere i et ufaglært

arbejde eller bruges til videreuddannelse i en semiprofession. Det er således et markant resultat af vores empiriske undersøgelse, at en stor del af de, der afslutter en erhvervsfaglig uddannelse, følger nye og sammensatte veje i forhold til den traditionelle vej ind i det fag som uddannelsen retter sig imod.

## Sammenfatning

I dette kapitel har vi skitseret et analytisk grundlag for en flerdimensional forståelse af erhvervsfag. Først skitserede vi i figur 1 den komplekse sammenhæng som uddannelse og arbejde indgår i og som systemisk forbindes af henholdsvis uddannelsesmarkeder, arbejdsmarkeder og produktmarkeder. Vi afgrænsede indenfor denne større helhed vores interesse til at være koblingen mellem uddannelse og arbejde.

Den første pointe i forhold til vores undersøgelse af overgange er at erhvervsfag udgør en særlig institution, som bygger bro mellem arbejde og uddannelse, og som har arbejdsmarkedet som et formidlende led. Da erhvervsfag udgør en helhed af forskellige typer af fag - arbejdsfag, organisationsfag og uddannelsesfag - må et erhvervsfag betragtes som en modsætningsfyldt institution. Den danske model holder disse modsætninger sammen gennem en særlig form for styring, et erhvervsfagligt regime, som fastholder alle relevante aktører i et forpligtende samarbejde om udviklingen af uddannelser og regulering af arbejdsmarkedet. Den tætte kobling mellem de tre systemer skaber en meget *stærk institutionel ramme* om overgangen mellem uddannelse og arbejde. Den har gjort det muligt at bearbejde de udfordringer som uddannelserne har stået overfor, gennem en konsensusorienteret forhandling og derved løbende at modernisere uddannelserne. Desuden bliver uddannelse og arbejde forbundet i kraft af vekseluddannelserne som kombinerer skolebaseret uddannelse med arbejdsbaseret oplæring. Uddannelserne er tæt forbundet med arbejdslivet i kraft af at den skolebaserede kvalificering kombineres med en socialisering til arbejdet og fagkulturen i praktikken.

Derved bliver de adskilte systemer bundet sammen i kraft af eleverne, som i deres uddannelsesforløb bevæger sig på tværs af systemerne. I disse menneskers livsverdener har overgangen fra uddannelse til arbejde en særlig betydning. Erhvervsfag og overgange bliver her del af deres individuelle og kollektive livshistorier, fagidentiteter og fagkultur.

Denne forståelse af erhvervsfag og overgangsmønstre som både institutioner og levet liv, som både systemer og livsverdener, er begrundelsen for vores dobbelte metodologiske tilgang. Den indebærer at vi både undersøger erhvervsfag og overgange som en objektiv realitet via statistiske og andre 'hårde' data og som subjektiv realitet via indlevelse og tolkning af interviews.

En anden pointe er at erhvervsfag på den ene side er historisk og socialt skabte institutioner, som har udvist en betydelig kontinuitet, men at erhvervsfag samtidig er foranderlige. Vi har kort peget på de kræfter som bidrager til at skabe, forandre og opløse erhvervsfag. Selvom mange kræfter virker opløsende på erhvervsfagene, så argumenterer vi for at der samtidig er stærke tendenser til nyskabelse af fag, som kan forstås som professionaliseringsprocesser.

En tredje pointe er at erhvervsfag er sammensatte og *modsætningsfyldte institutioner*, som holdes sammen af en særlig form for institutionelt regime, der også betegnes som en 'korporativ reguleringsform'. Det erhvervsfaglige regime indeholder indre spændinger, som til stadighed skal håndteres for at sikre dens fremtid. Flere analyser af modellens udvikling (Geißler 1991; Baethge 1998) peger på at der er en tendens til øgede indre spændinger, som betyder at grundlaget for den erhvervsfaglige model er svækket. Resultatet kan blive en udvikling i retning af en af de alternative modeller for erhvervsuddannelse. Det vil vi beskrive i næste afsnit med en komparativ analyse af den danske model.

### 3. Erhvervsuddannelser og overgange i komparativ belysning

I internationale sammenligninger fremstår de danske erhvervsuddannelser i et positivt lys med hensyn til deres evne til at sikre en god overgang fra uddannelse til arbejde. Det viser sig i en høj beskæftigelsesfrekvens og en lav arbejdsløshed for unge der indtræder på arbejdsmarkedet med en erhvervsuddannelse (Cedefop 2001; AER 2003). Unge der afslutter en erhvervsuddannelse har i Danmark næsten samme arbejdsløshed og løn som faglærte med lang erfaring. I lande med andre typer af erhvervsuddannelse er lønnen lavere for den tilsvarende gruppe og arbejdsløsheden langt højere, og arbejdsløsheden falder først over mange år til niveauet for erfarne (Gangl 2001) – se bilag 3.

I de fleste komparative studier af erhvervsuddannelser forklares disse fortrin ikke primært med en effektiv uddannelses- og arbejdsmarkedspolitik, men med særtræk ved den institutionelle struktur, som historisk er udviklet i Danmark omkring erhvervsuddannelserne. Det omfatter et samspil mellem uddannelserne selv, arbejdsmarkedets struktur og produktionsformen (arbejdsdelingen).

Vi vil i overensstemmelse med blandt andet Greinert (1999; Cedefop 2004) beskrive denne konfiguration som et institutionelt regime af *erhvervsfaglig* type. Det er en model, der også betegnes som *Dualt System* eller som en moderne udgave af en lærlingeuddannelse (*'apprenticeship'*), som i forskellige versioner også findes i Tyskland, Østrig, Schweiz og Holland (sidstnævnte dog med et mere skolebaseret system).

For at klargøre det særlige ved det erhvervsfaglige regime vil vi sammenligne det med andre regimer for erhvervsuddannelse. Det vil vi gøre ved at beskrive nogle træk ved tre idealtyper og relatere dem til lande, hvor disse regimer er dominerende. Derefter vil vi gennemgå nogle empiriske undersøgelser af forskelle i overgangen fra uddannelse til arbejde i disse lande. Da Danmark ikke altid indgår i de internationale komparative undersøgelser, vil vi betragte Tyskland som repræsentant for det erhvervsfaglige regime, og antage at resultaterne også er relevante for Danmark – dog med forbehold for de forskelle som findes mellem Danmark og Tyskland. Vi vil især lægge vægt på sammenligninger af Tyskland og England, da de repræsenterer de to mest relevante typer af institutionelle regimer med henblik på de aktuelle tendenser til et skifte fra et overvejende erhvervsfagligt til et mere markedsstyret regime i Danmark.

Først er der behov for et par ord om internationale sammenligninger. Vi vil lægge hovedvægten på kvalitative analyser af forskelle i de institutionelle rammer i landene (*regimer*). Det skyldes at der

findes væsentlige kvalitative forskelle mellem landenes systemer for erhvervsuddannelser. Disse forskelle kommer bedst frem i en holistisk tilgang (systemer, modeller, regimer) end gennem kvantitative sammenligninger af enkeltvariable. Desuden er kvantitative sammenligninger ofte problematiske, fordi det statistiske grundlag er svagt, og fordi det som skal sammenlignes, er så forskelligt. Resultatet af en sammenligning kan for eksempel afhænge af hvilken model sammenligningen tager udgangspunkt i (Gangl & Müller 2000). Vores vurdering er at en kombination af metoder er det mest produktive for at kunne belyse overgangen som et samspil mellem de institutionelle rammer og de unges livsforløb som det for eksempel gøres af Evans og Heinz (1993; 1995), Evans (2002) og Heinz (1999).

Vi vil benytte begrebet 'institutionelt regime' til at beskrive hvordan koblingen mellem uddannelse og arbejde er indlejret i en historisk og samfundsmæssig (national, regional eller branchespecifik) kontekst. Det er i overensstemmelse med blandt andet Cedefops beskrivelser af de europæiske landes erhvervsuddannelser i et historisk og komparativt lys, hvor Greinert betegner dem som tre 'vocational training regimes' (Cedefop 2004). Nogle centrale begreber i en sådan institutionel tilgang er 'indlejring' (*embeddedness*), 'sti-afhængighed' (*path dependency*) og 'udviklingsbaner' (*trajectories*) og institutionel komplementaritet.

Begreberne handler dels om hvordan forskellige dele af samfundet hænger sammen på et givet tidspunkt (indlejring), og dels om hvordan disse dele historisk har påvirket hinanden i et fælles udviklingsforløb (udviklingsbane), som sætter rammerne for den fremtidige udvikling (sti-afhængighed). Ved at undersøge 'indlejringen' af erhvervsuddannelserne er hensigten at indfange den gensidige sammenvævning af erhvervsuddannelserne, arbejdsmarkedet og beskæftigelsessystemet - og til tider også den øvrige politiske, sociale og kulturelle kontekst. Et institutionelt regime for uddannelse forstås i nyere teorier om *varieties of capitalism* (Thelen 2004; Streeck 1992) som indlejret i bestemte former for kapitalisme. I denne tradition bruges ofte begreberne *high skills* og *low skills* regimer (Brown & Green & Lauder 2001) til at skelne mellem institutionelle rammer som henholdsvis fremmer eller begrænser udviklingen af et højt uddannelsesniveau med brede og overførbare kompetencer.

Institutionelt orienterede komparative studier af erhvervsuddannelser opererer med forskellige former for og antal af regimer og modeller (Ashton & Sung & Turbin 2000). Det er almindeligt at betragte Japan og eventuelt andre østasiatiske lande som særskilte regimer eller udviklingsveje (Brown & Green & Lauder 2001; Thelen 2004; Crouch & Finegold & Sako 2004). I denne rapport vil vi afgrænse os til at se på det som betegnes som de tre klassiske europæiske regimer for erhvervsuddannelse med udgangspunkt i Greinert (1999) og Deißinger (1998).



De tre regimer er et *markedsstyret*, et *statsstyret* og et *erhvervsfagligt* regime. Skal man illustrere, hvordan disse regimer udfoldes i praksis, kan man pege på henholdsvis Frankrig (stat), England (marked) og Tyskland eller Danmark (erhvervsfag) som eksempler – selvom regimerne aldrig findes i ren form i praksis. De tre regimer knytter sig til de tre landes særlige historiske udviklingsbetingelser, og de tilbyder forskellige vilkår for overgangen fra uddannelse til arbejdsmarked. Det vil vi beskrive i det følgende.

## **Et markedsstyret regime**

I et markedsstyret regime er udviklingen af erhvervsrettede kompetencer primært styret af de enkelte virksomheders specifikke behov og interesser. Den oplæring og socialisering som finder sted i forbindelse med overgangen fra uddannelse til arbejde, er kun i begrænset omfang reguleret af staten og arbejdsmarkedets parter. Det vil blandt andet sige at der ikke er kontraktpligt eller pligt til skoleundervisning i forbindelse med den faglige oplæring af de unge. I det engelske system, hvor den erhvervsrettede del af uddannelserne er overladt til virksomhederne, har uddannelsessystemet kunnet udvikle den akademiske tradition mere uafhængigt af arbejdsmarkedet end i et erhvervsfagligt regime, der udvikler en tættere forbindelse mellem den almene og den erhvervsrettede del af uddannelserne.

I et markedsregime er de erhvervsrettede kompetencer mere snævre og virksomhedsspecifikke i forhold til vilkårene i et erhvervsfagligt regime, og de har mindre værdi for andre virksomheder, fordi de ikke er standardiserede og certificerede af staten eller organisationerne.

Det hæmmer mobiliteten på tværs af virksomheder og fremmer mobilitet internt i virksomhederne. Den dominerende type for arbejdsmarked i et markedsstyret regime er det *interne arbejdsmarked* (Marsden1999), som mest udpræget findes i større virksomheder. Det fungerer ved at læring på arbejdspladsen er knyttet sammen med en gradvis opstigning af interne karriereveje. Denne form for advancement af virksomhedsinterne 'jobstiger' kendes i Danmark fra blandt andet finanssektoren, rederibranchen og nogle offentlige 'væsner', som har (haft) deres eget uddannelsessystem, der var knyttet tæt til intern oplæring og opstigning. Idealet (som ofte havde karakter af en myte) var at man kunne starte som piccolo og ende som direktør i samme koncern.

I vores undersøgelse ser vi klare eksempler på interne 'jobstiger' i bankerne, hvor unge efter uddannelsen i forbindelse med intern læring får stadig mere krævende arbejdsopgaver og trinvis avancerer i jobhierarkiet. Der er dog også mange eksempler på jobskifte mellem virksomheder i finanssektoren.

ren, hvilket blandt andet skyldes at elevuddannelsen er fælles for hele finanssektoren og der i en årrække har været gode beskæftigelsesmuligheder i sektoren.

Den vigtigste sociale opdeling på denne type arbejdsmarked er derfor mellem på den ene side de, som er indenfor i de store virksomheder med uddannelsesprogrammer og karrierestiger, og på den anden side det øvrige arbejdsmarked, som befinder sig i de små og mellemstore virksomheder og hos underleverandører.

Den identitet som fremmes via uddannelse og oplæring i dette regime er en *organisationsidentitet* knyttet til virksomheden og dens kultur ofte med en stærk virksomhedsloyalitet. Forudsætningen er, at virksomheden kan tilbyde en stor tryghed i ansættelsen (eventuel livslang ansættelse), og at besættelse af stillinger primært sker via intern rekruttering. Begge disse forudsætninger er blevet svækket i de seneste årtier i England, USA og Japan, som på forskellig måde repræsenterer dette regime. Den første fordi mange store virksomheder har fusioneret, omstruktureret og afskediget medarbejdere, den anden fordi virksomhederne i stigende grad rekrutterer eksternt fra det stigende udbud af højtuddannet arbejdskraft fra det offentlige uddannelsessystem (Brown a.o. 2001).

Arbejdsmarkedet i dette regime har en lav grad af gennemsigtighed, fordi de erhvervsrettede kompetencer ikke er standardiserede, som i et statsstyret eller et partsstyret system. Det skaber et mere fragmenteret arbejdsmarked, fordi kvalifikationsprofilerne bliver mere forskellige end i et system, hvor staten eller organisationerne har defineret standardiserede uddannelsesniveauer og indhold i uddannelserne.

Det certificeringssystem (NVQ - *National Vocational Qualifications*), som blev indført i midten af 1980'erne i England er et forsøg på at råde bod på problemet med manglende overførbare af de erhvervsrettede kompetencer. NVQ er ikke dog noget uddannelsessystem, men blot et certificeringssystem til anerkendelse af de kvalifikationer, som er opnået i virksomhederne (realkompetencevurdering) (Crouch & Finegold & Sako 2004). Der er tale om relativt smalle jobbeskrivelser i alt omkring 750, som er fordelt på 11 erhvervsområder og som hver er opdelt på fem niveauer. Det udgør således en stærkt modulariseret kvalifikationsnøgle, der adskiller sig fra de sammenhængende uddannelser, som findes i både et statsligt og et erhvervsfagligt regime. Det engelske system har flere lighedspunkter med de nye kompetencebeskrivelser i det danske AMU-system, som netop ikke er en faglig grunduddannelse. Den snævre tayloristiske job- og opgave-orientering i dette system indebærer, at systemet ikke giver samme muligheder for udvikling af en sammenhængende fagidentitet som et system med erhvervsfaglige uddannelser eller professionsuddannelser (Deißinger 1994). Et markedsregime har tendens til at skabe et mere *polariseret* arbejdsmarked, både fordi virksomhederne er mere interesserede i at tilbyde uddannelse til dem, som i forvejen er højtuddannede, og

fordi den individuelle efterspørgsel efter uddannelse tilsvarende er højere hos de højtuddannede. Markedsstyringen bidrager på den måde til at vedligeholde eller forøge de sociale uligheder. Generelt medfører markedsstyring en underinvestering i uddannelse i forhold til, hvad der er samfundsmæssigt gavnligt (Crouch & Finegold & Sako 2004). England har i årtier kæmpet med et erkendt problem med en mangelfuld erhvervsuddannelse af unge. Det hænger sammen med, at den enkelte virksomhed ikke har nogen stor tilskyndelse til at investere i uddannelse for medarbejderne, som bagefter kan søge job i en anden virksomhed. Det gælder især, hvis staten ikke etablerer en stærk institutionel ramme, som kan tvinge virksomhederne til at forfølge fælles og langsigtede interesser frem for den isolerede og kortsigtede interesser. Det er dog også et problem, hvis virksomhederne ikke er inddraget i styringen af erhvervsuddannelserne, som tilfældet er i et statsstyret regime. Samlet må et markedsstyret regime som det engelske karakteriseres som et *svagt* regime for overgangen fra uddannelse til arbejde. Overgangen fra uddannelse til arbejde var i England indtil slutningen af 1970'erne præget af at en meget stor andel af en ungdomsårgang gik direkte ud på arbejdsmarkedet, fordi der var adgang til fuldtidsarbejde som ufaglært især i industrien – '*one step transition*' (Lefresne 1994). Da det ændrede sig i 1980'erne forsøgte regeringen sig en række tiltag, blandt andet *Youth Training Schemes*, (YTS) som svar på den høje ungdomsarbejdsløshed. YTS indeholdt elementer af praktik i virksomheder, men kan ikke siges at være nogen succes, da programmet aldrig blev accepteret hverken af de unge eller af erhvervslivet. Det skyldes blandt andet at det grundlæggende blev iværksat som et initiativ mod ungdomsarbejdsløsheden og ikke som et uddannelsesprogram (Hodkinson m.fl. 1996). Furlong (1992:137) peger på at for en del unge fungerer praktik-ordninger som YTS som en dobbelt fiasko, derved at disse unge først må opgive at finde et arbejde umiddelbart efter at have afsluttet skolen. Når de derefter har afsluttet et praktikforløb, oplever de igen samme situation, og denne baggrund kan virke stigmatiserende og yderligere gøre det vanskeligt for dem at finde et ordinært arbejde. Generelt konkluderer han at YTS primært fungerer som en opbevaring af unge indtil de er mere modne og når en alder, hvor de kan indtræde på det ordinære voksne arbejdsmarked.

Studier af de engelske erhvervsuddannelser har ofte fokuseret på landets lave niveau med hensyn til kompetencer, som ifølge flere forskere fastholder den britiske økonomi i et '*low skills equilibrium*' (Finegold & Soskice 1988). Denne 'ligevægt' skyldes en selvforstærkende effekt af at de svagt udviklede offentlige erhvervsuddannelser på den ene side får virksomhederne til at satse på produkter med lavt vidensindhold og kvalitet. Og på den anden side indrettes et markedsstyret system for erhvervsrettet oplæring efter enkeltvirksomhedernes typisk kortsigtede og virksomhedsspecifikke behov for kvalifikationer. Det er et eksempel på erhvervsuddannelsernes indlejring i økonomien i

kraft af de gensidige koblinger mellem en bestemt form for uddannelse (et markedsstyret '*training regime*') og en bestemt produktionsform (et tayloristisk '*production regime*'). Det er også et eksempel på at en bestemt politisk kultur har hindret staten i at regulere den erhvervsrettede oplæring, og at de samfundsmæssige interesser heri er blevet underordnet virksomhedernes private initiativ og markedskræfterne.

## **Et statsstyret regime**

I Et statsstyret regime påtager staten sig opgaven med at organisere erhvervsuddannelserne som integreret del af en enhedsskole og underlagt gymnasieskolens idealer (underlagt '*talens, teoriens og abstraktionens primat*' Greinert 1999, 70). Denne enhedsskole lægger i Frankrig vægt på dannelsen til statsborger og på indlæring af almen skolefaglig viden. I et sådan uddannelsessystem bliver forbindelsen til arbejdsmarkedets mere specifikke behov svag sammenlignet med de to andre typer af regime (Maurice m.fl. 1986).

Der eksisterer fortsat i Frankrig en lærlingeuddannelse ('*Apprentissage*') der bygger på princippet om vekseluddannelser ('*alternance*'), men den er begrænset til en række traditionelle fag (bager, frisør, detailhandel, m.v.). Der har dog med held været forsøg på at udbrede den til andre sektorer (Greinert 1999). Hovedvejen i overgangen fra uddannelse til arbejdsmarked udgøres af en skolebaseret erhvervsuddannelse og et tre-årigt erhvervsgymnasium. Det indebærer en svag kobling mellem den teoretiske viden, som formidles i skolesystemet, og den praktiske viden, som udvikles og formidles via oplæring i praktisk arbejde i virksomhederne.

I Frankrig lægger uddannelserne vægt på almene kompetencer, og der er her en mere løs kobling mellem uddannelsessystem og beskæftigelsessystem (d'Iribarne a.o. 1999). De specifikke faglige kompetencer opnås i Frankrig først efter indtræden på arbejdsmarkedet. De er mere virksomhedsspecifikke og ikke-standardiserede, og bliver derfor i mindre grad anerkendt af andre arbejdsgivere. Der er derfor større barrierer for mobilitet mellem virksomheder og den typiske karrierevej går via opstigning ad virksomhedsinterne arbejdsmarkeder – for den del af de unge som får adgang til dem. Overgangen fra uddannelse til arbejdsmarked er ofte vanskeligt for unge der ikke fortsætter i en videregående uddannelse. Sammenlignet med unge i en vekseluddannelse er praksischocket større for de unge, når de går fra det alment orienterede uddannelsessystem ud på arbejdsmarkedet. Ligesom i det markedsstyrede regime afhænger de unges fremtid på arbejdsmarkedet at om de kan få job i en virksomhed, der tilbyder dem kvalificeret oplæring og muligheder for intern karriere. Det sker langtfra for alle. For mange sker det først efter en længerevarende søgeperiode, hvor de må arbejde i

jobs, hvor de ikke kan udnytte deres uddannelse jævnt før bilag 4. Ungdomsarbejdsløsheden er meget høj i Frankrig, fordi afstanden mellem skoleverden og arbejdsverden er stor, og fordi virksomhederne skal bære omkostningerne ved at oplære unge til normal løn.

Enhedsskoler bliver i den uddannelsespolitiske debat betragtet som mere fremmende for den lige adgang til uddannelse frem for systemer opdelt i spor. I enhedsskolen sker der ikke en social sortering i adskilte spor som det for eksempel finder sted i de danske ungdomsuddannelser. Men trods fraværet af en formel sortering foregår der i det franske skolesystem en stærk social sortering på grund af systemets hierarkiske karakter og dominansen heri af boglig viden ((d'Iribarne a.o. 1999). Koblingen mellem uddannelse og arbejde i dette regime bidrager til at skabe en mere hierarkisk organisationsstruktur i virksomhederne end i et erhvervsfagligt regime (Maurice m.fl. 1986). Det hænger sammen med den begrænsede udbredelse af brede vekselluddannelser, der kvalificerer til en bred vifte af arbejdsopgaver.

De dominerende typer af arbejdsmarkeder er interne arbejdsmarkeder og professions-arbejdsmarkeder. De interne arbejdsmarkeder hænger sammen med at den erhvervsrettede oplæring overvejende finder sted i virksomhederne efter afslutningen af en erhvervsgymnasial uddannelse. Det forstærkes af at efteruddannelse ikke forvaltes af staten og organisationerne som i Danmark, men af den enkelte virksomhed som betaler til en statslig fond, hvorfra den kan få penge tilbage til efteruddannelse (Colardyn 2003). Udvikling af stærke professions-arbejdsmarkeder hænger sammen med den store betydning, som det franske arbejdsmarked tillægger den formelle uddannelse. Det giver de enkelte grupper af videregående uddannede gode muligheder for at etablere monopol på et bestemt arbejdsområde.

## **Et erhvervsfagligt regime**

I det erhvervsfaglige regime overlader staten en del af styringen af erhvervsuddannelserne til arbejdsmarkedets parter. Samtidig delegerer virksomhederne og de ansatte varetagelsen af deres fælles interesser til stærke organisationer, som kan indgå og håndhæve aftaler på deres vegne. Det indebærer at alle tre aktører, staten, virksomhederne og de ansatte har indflydelse på og medansvar for uddannelserne. Erhvervsfag udgør en institutionel ramme, hvor de forskellige interessenter kan indgå i et samarbejde omkring mere langsigtede fælles interesser.

Det erhvervsfaglige regime har desuden to særtræk: det bygger på erhvervsfag og vekselluddannelser.

*Erhvervsfaget* indebærer som beskrevet i kapitel 2 at uddannelsesfag og arbejdsfag er integreret - og understøttes af en tilknytning til arbejdsmarkedets faglige organisationer. I de to andre typer af regimer med almen uddannelse og skolebaseret erhvervsuddannelse er uddannelse og praktisk oplæring arbejdet mere adskilte (i *education and training*). I disse regimer er arbejdet i mindre grad organiseret i arbejdsfag og mindre grad 'professionaliseret', men er i stedet opdelt i specialiserede arbejdsfunktioner, som varetages af specialarbejdere og tillærte i en tayloristisk tradition. Med henvisning til begreberne i kapitel 2 kan man sige, at i disse regimer defineres uddannelsesfaget ud fra en skolelogik adskilt fra arbejdet, mens arbejdet er tilrettelagt ud fra funktionelle og tayloristiske principper (Deissinger 1998).

*Vekseluddannelser* indebærer at skoler og virksomheder bliver tæt forbundet, fordi de indgår i en fælles uddannelse, som begge har ansvar for. En vekseluddannelse udgør en ramme for samspillet mellem den skolebaserede form for læring og læring på arbejdspladsen, fordi teori og praksis udgør principielt udgør ligeværdige elementer i uddannelsen. – om end dette samspil ofte er problematisk (Jørgensen 2008). De faglærtes arbejdsområder har desuden en høj grad af bredde og selvstændighed, som indebærer at arbejdet kræver anvendelse af både praktisk og teoretisk viden. Den faglærte adskiller sig på den ene side fra den teoretisk uddannede planlægger og tekniker ved at besidde en praktisk viden fra den daglige deltagelse i produktionen. Kombinationen af teoretisk viden om processer, materialer og redskaber og de praktiske arbejds erfaringer gør det muligt at arbejde selvstændigt med en bred række af opgaver inden for faget. Den faglærte adskiller sig på den anden side fra specialarbejderen og den tillærte, som har en mere praktisk, snæver viden opnået ved virksomhedsintern oplæring og enkeltstående kurser.

Vekseluddannelsens kobling af praktisk og teoretisk viden giver den faglærte bedre forudsætninger for at koble planlægnings- og udviklingsarbejde med fremstillingsarbejde. Netop den tætte kommunikation mellem produktions- og udviklingsafdelingerne anses for at være afgørende for virksomhedernes innovationsevne. Det er vigtigt i en erhvervsstruktur som den danske med mange mindre virksomheder uden store forsknings- og udviklingsafdelinger (Kristensen 1996).

Den praktiske viden, som læres i virksomhederne, omfatter også de sociale og personlige kvalifikationer, som får øget betydning i de nye organisationsformer med gruppeorganiseret produktion.

Vekseluddannelserne giver en socialisering til arbejdslivet i kraft af at den unge indgår i arbejdspladsens fællesskaber og lærer normer, omgangstone, faglig identitet og selvværd. Det bidrager til at bygge bro mellem skoleverdenen og arbejdsmarkedet for de unge – og til at skabe en meget lav ungdomsarbejdsløshed for unge der uddannes indenfor dette system.

Det erhvervsfaglige regime skaber således en stærk institutionel regulering af overgangen fra uddannelse til arbejde. Virksomhedernes oplæring underlagt en regulering med fælles uddannelsesplaner, der sikrer faglig bredde og kvalitet i uddannelsen. Det sker i kraft af de statslige bekendtgørelser for uddannelserne, fagprøver, det faglige selvstyres kontrol af uddannelserne og det forpligtende kontraktforhold. Overgangen fra uddannelse til arbejdsmarked sker i første række til et fagligt delarbejdsmarked – ofte i uddannervirksomheden. Vores undersøgelse viser at over halvdelen af de nyuddannede indenfor det merkantile område fortsætter som ansatte i den virksomhed, hvor de er uddannet.

I kraft af den indbyggede arbejdsocialisering giver erhvervsfaglige uddannelser også god adgang til det øvrige arbejdsmarked, fordi arbejdsgiverne tillægger uddannelserne en generel arbejdsmarkedsværdi. Et erhvervsfagligt regime producerer nationalt standardiserede kompetenceprofiler med specifikke faglige kompetencer, som svarer til den aktuelle arbejdsdeling i produktionen. Der er her en tæt gensidig tilpasning mellem uddannelsessystem og beskæftigelsessystem. Uddannelserne indrettes i kraft af oplæringen i virksomhederne efter de aktuelt anvendte kompetencer i produktionen, og virksomhederne tilpasser arbejdsdelingen efter de standardiserede faglige kompetencer som findes i arbejdsstyrken som er opdelt efter erhvervsfag. Standardiseringen af erhvervsfaglige kompetenceprofiler bidrager til standardisering af jobstrukturen og arbejdsdelingen på tværs af virksomheder. Det gør det muligt uden større omkostninger for både arbejdsgivere og ansatte at bevæge sig på tværs af virksomheder indenfor de fagspecifikke delarbejdsmarkeder. På den måde er de stærke institutioner en forudsætning for den høje mobilitet og fleksibilitet på denne del af arbejdsmarkedet. En bagside ved de erhvervsfaglige uddannelser er at mens mobiliteten indenfor fagene er stor, så er mobiliteten på tværs af erhvervsfag mindre end i andre systemer. Samtidig er adgangen til det faglærte arbejdsmarked stærkt begrænset for ufaglærte og tillærte. Desuden er der som nævnt en tendens til at opdelingen af ungdomsuddannelserne i to spor indebærer en stærkere social sortering, fordi mobiliteten på tværs af spor er begrænset og børn fra lavtuddannede familier er dårligere repræsenteret i det studieforberedende spor (Hanushek & Woßmann 2006).

## **De danske erhvervsuddannelser og overgangen**

I Danmark er den traditionelle mesterlære ligesom i Tyskland blevet moderniseret som erhvervsfaglige vekseluddannelser med deltagelse af parterne i det faglige selvstyre. Der er forskelle mellem det danske system og det tyske, for eksempel tager en større del af en ungdomsårgang (62 % i 2003) en erhvervsuddannelse i Tyskland, og fagforbundene har mindre indflydelse på styringen end i

Danmark. I et længere historisk perspektiv er den andel af en ungdomsårgang, der starter på en erhvervsuddannelse i Danmark, ret konstant (Albæk 2004), og det erhvervsfaglige spor kan siges at have fastholdt en relativt ligeværdig status i forhold til de gymnasiale spor.

Det danske system bygger på en blanding af statslig styring af især skoledelen, markedsstyring af udbuddet af praktikpladser og fagligt selvstyre med hensyn til indholdet i uddannelserne. Det danske system involverer arbejdsmarkedets parter i et samarbejde med staten og nyder en bred social anerkendelse, som giver de faglærte en værdsat status. De som gennemfører uddannelsen, har generelt en høj erhvervsfrekvens (AER 2003). Systemet dækker både håndværksfag, det industrielle område, servicefag, de merkantile fag samt landbrug og social- og sundhedsområdet og omfatter både store, moderne virksomheder og små virksomheder. Det er blevet moderniseret og generaliseret og er ikke som i Storbritannien og Frankrig blevet en marginaliseret uddannelsesform, der primært overlever i traditionelle håndværksprægede niches.

I uddannelsesforskningen er de tyske og danske vekseluddannelser blevet positivt fremhævet i modsætning til på den ene side et markedsregime som det engelske, hvor det meste overlades til virksomhederne, og på den anden side de franske skolebaserede og akademisk orienterede uddannelser. I flere sammenlignende studier peges der på, at de brede, erhvervsfaglige uddannelser medvirker til at skabe brede jobprofiler i virksomhederne med en høj grad af selvstændighed (Ashton 2004; Brown, m.fl. 2001; Maurice m.fl. 1986). Det danske (og tyske) regime skaber en mindre hierarkisk og mere funktionel fleksibel arbejdsorganisering end erhvervsrettede uddannelser, der varetages enten helt af staten eller af virksomhederne. Erhvervsfagene udgør selvstændige institutioner, som hverken er direkte underlagt markedets krav om kortsigtet tilpasning til virksomhedernes behov, og heller ikke direkte underlagt statens og det politiske systems krav og interesser. Erhvervsfaglige kompetencer indeholder normer for kvalitet i arbejdet som en del af fagligheden, til forskel fra markedet der i højere grad tilgodeser kortsigtede og nytteorienterede interesser.

En styrke i det erhvervsfaglige regime for erhvervsuddannelse er at de mange aktører er fastholdt i et tæt og forpligtende samarbejde i et fælles uddannelsesregime, hvilket har hindret at de forskellige elementer i uddannelsen er faldet fra hinanden – især den almene og den erhvervsmæssige del.

Styrken i dette regime har ikke blot været uddannelsernes konkrete indhold og struktur (især erhvervsfag og vekseluddannelser), men i høj grad også en styringsform, som har sikret en afvejning af de forskellige interesser og aktører. Og som dermed sikrer en bred legitimitet og en høj arbejds-markedsværdi for uddannelserne. Det er en central del af grundlaget for den høje mobilitet mellem virksomheder som kendetegner Danmark og som er en central del af arbejdsmarkedets funktionsmåde (*flexicurity*). I forhold til arbejdsmarkedsforskningens modstilling mellem funktionel og nu-



merisk fleksibilitet som forskellige strategier, så indebærer et erhvervsfagligt regime en kombination af de to former for fleksibilitet (Sengenberger 1990) - som også benævnes *intern* og *ekstern* fleksibilitet. I kraft af en bred erhvervsuddannelse kan den faglærte både være fleksibel internt i virksomheden ved at varetage forskellige arbejdsopgaver. Samtidig er det let at skifte til et job i en anden virksomhed, fordi den faglige uddannelse er standardiseret og alment anerkendt. Det er ikke muligt, hvis den erhvervsrettede oplæring er virksomhedsspecifik. Enkeltvirksomhedernes udvikling af medarbejdernes kvalifikationer foregår nemlig overvejende som en kortsigtet tilpasning til de forandringer, der allerede har fundet sted. Opbygningen af langsigtede og brede kvalifikationer forudsætter stærk institutionel regulering af arbejdsmarkedet og af erhvervs- og efteruddannelserne enten via offentlig styring eller styring via arbejdsmarkedets organisationer (Streeck 1992).

Uanset regime er erhvervsuddannelser underlagt forskellige sociale og politiske interesser, som ofte trækker hver sin retning (teoretisk eller praktisk, trindelt eller sammenhængende, generalist eller specialist-uddannelse, m.v.) Fordelen ved det erhvervsfaglige regime er at de forskellige interesser kan komme i dialog indenfor uddannelsens rammer. I et statsstyret regime (enhedsgymnasiet) bliver det overladt til eleverne selv at forbinde skoleviden med praksis efter uddannelsen – hvis de overlever 'praksischokket'. I et markedsregime med korte fleksible moduler mangler det kontinuerlige uddannelsesforløb, som kan skabe en helhed ud af den teoretiske og praktiske læring. Som det er sket i England, bliver '*training*' og '*education*' skilt ad. Det bliver let til det Lundgren (2002) kalder 'Just-In-Time' læring som er tilpasset virksomhedens behov men som ikke giver grundlag for en sammenhængende fagidentitet og for livslang læring med udgangspunkt i den enkeltes behov.

Det danske erhvervsfaglige regime for erhvervsuddannelse kan betragtes som institutionaliseringen af et historisk bestemt kompromis (en 'byttehandel') mellem hensynet til de forskellige opgaver, som uddannelserne har - og mellem de forskellige aktører, som er involveret i at løse dem (Jørgensen 2005). Kompromiset betyder, at der er sket en afbalancering af de forskellige interesser. Institutionaliseringen betyder, at denne afvejning er forankret i lovgivning, aftaler og overenskomster – samt i en administrativ og organisatorisk struktur omkring erhvervsuddannelserne.

Som regime er erhvervsuddannelserne udviklet historisk i tæt sammenhæng med det øvrige uddannelsessystem, beskæftigelsessystemet og arbejdsmarkedet. Erhvervsuddannelserne kan derfor ikke ses isoleret, men må betragtes i samspil med de nævnte tre 'systemer' og som 'indlejrede' den politiske kultur og sociale struktur.

Det organiserede arbejdsmarked bidrager til at fremme samarbejdet i virksomhederne og reducere de sociale spændinger i samfundet. Tilstedeværelsen af en stærk fagbevægelse tvinger i højere grad arbejdsgiverne til at tænke på arbejdskraften som et aktiv, som må inddrages i beslutningspro-

cessen, fordi den modsatte løsning - at se arbejdskraften som ren omkostning og som en modstander - er blokeret. De institutionelle rammer på arbejdsmarkedet i Danmark fremmer en organisationsudvikling på virksomhedsniveau præget af tillid, ansvarlighed og samarbejde. Netop fordi erhvervsuddannelserne er en fælles opgave for parterne, er de faglige organisationer mere involveret i at udvikle fagene, teknologien og virksomhederne, end i et markedsregime, som fremmer en konfliktkultur.

Et stærkt institutionelt regime for overgangen som det danske bidrager således ikke blot til en mere effektiv integrationen af nye generationer på arbejdsmarkedet sammenlignet med de andre typer af regimer, men har også en række positive effekter på arbejdsmarkedet, arbejdets kvaliteter og i forhold til udviklingen af det som ofte benævnes et '*high skills*' produktionsregime (Finegold & Soskice 1988).

## Det erhvervsfaglige regimes svagheder

Vi har ovenfor fremhævet en række styrker ved de danske erhvervsuddannelser, men vil også pege på nogle af systemets svagheder i forhold til overgangen fra uddannelse til arbejde. Det drejer sig blandt andet om at systemet reproducerer sociale uligheder og vanskeliggør overgangen fra erhvervsuddannelse til videregående uddannelse.

For det første er det påpeget at opdelingen af ungdomsuddannelserne i to spor bidrager til at fastholde en social - og i stigende grad også en kønsmæssig og etnisk - ulighed. Systemet har vist sig at være mere fleksibelt med hensyn til at tilpasse sig teknologiske forandringer end til at tillade forandringer i den sociale, kønsmæssige og etniske opdeling på arbejdsmarkedet. Erhvervsuddannelserne udgør et kønsopdelt system med mange udprægede drenge- og pigefag, der giver forskellige chancer på arbejdsmarkedet og muligheder for karriere og videreuddannelse (Henningsen 2007). I Danmark udgør kvinder 2/3 af eleverne på de merkantile uddannelser og mænd over ¾ af eleverne på de tekniske uddannelser som helhed (AER 2003). De kvindelige fag tilbyder normalt færre jobmuligheder og lavere løn (Minister for ligestilling 2006).

En deling af uddannelsessystemet i almene og erhvervsrettede uddannelser kan både betragtes som en sortering, der afskærer en del af de unge fra adgangen til en højere uddannelse, og som et sikkerhedsnet, der beskytter dem mod arbejdsløs og ufaglært arbejde. Erhvervsfaglige uddannelser er bedre end almene uddannelser med hensyn til at sikre beskæftigelse efter endt uddannelse, men klarer sig mindre godt med hensyn til indkomstniveau og status, og mulighederne for videre mobilitet er ofte begrænset (Müller & Shavit 1998).

Problemerne med opdelingen i spor viser sig tydeligt i det erhvervsfaglige regimes 'moderland', Tyskland. Det erhvervsfaglige regime for overgang i Tyskland er karakteriseret som *gennemskueligt* men ikke *gennemtrængeligt* (Heinz & Nagel 1997). Systemet er gennemskueligt, fordi det er stærkt reguleret og formaliseret, men det er ikke let gennemtrængeligt, da der er ringe muligheder for at skifte spor fra erhvervsuddannelser til videregående uddannelser. Det tyske uddannelsessystem deler eleverne meget tidligt i en erhvervsrettet og en studierettet gren – eller som det hed i den danske folkeskole indtil 1975 en faglig og en boglig linje. Det sker i Tyskland allerede fra 4. eller 6. klasse afhængig af delstat. Denne opdeling i grundskolen har gennem tiden været kritiseret for at indebære en social opdeling eller klassesdeling, som bidrager til at fastholde de sociale uligheder. Historisk har det dog været fremhævet som noget særligt ved den tyske skole – og det tyske samfund – at den ikke var entydigt hierarkisk, men i højere grad kunne beskrives som bestående af adskilte 'samfund' eller stænder (Thelen 2004). Hver stand havde nok forskellig status, men de respekterede også hinanden og levede adskilt med hver deres gren af uddannelsessystemet (Streeck 1992). På dette område er der ligheder med forholdene i Danmark, hvor den faglærte del af arbejderbevægelsen og håndværkerstanden historisk har været velorganiseret og nydt social anerkendelse. Det betyder at erhvervsuddannelserne i begge lande kan siges at have en relativt ligeværdig status i forhold til de gymnasiale uddannelser ('*parity of esteem*' i EU-terminologien, Undervisningsministeriet 1998). Som tidligere nævnt gælder dette dog ikke nødvendigvis i fremtiden.

Marsden (1999) argumenterer for at når søgningen mod de studieforberedende uddannelser har nået et vist punkt, så kan ligeværdigheden ikke fastholdes. Når størstedelen af en ungdomsårgang søger de ind på gymnasiale uddannelser og der sker et løbende statustab for erhvervsuddannelserne, så får det en selvforstærkende effekt. Uddannelsernes lave status blandt de unge vil afholde de ressourcestærke fra at søge ind, og det bidrager til at give uddannelserne lavere status også blandt arbejdsgiverne. Faren er dermed at erhvervsuddannelserne fra at være et ligeværdigt alternativ i lande med vekseldannelser bliver et tilbud til de marginaliserede og restgruppen, der ikke kan klare en gymnasial uddannelse.

Den tidlige stærke opdeling af unge i almene og erhvervsfaglige uddannelser var mindre problematisk for et par årtier siden, da forandringstakten var mindre. I dag, hvor stadig flere voksne faglærte orienterer sig mod videreuddannelse og stiller spørgsmålstejn ved de nedarvede former for social og kønsmæssig sortering og opdelinger, er dette et stigende problem for spordelingen.

Systemet virker samtidigt socialt selektivt og ekskluderende i forhold til bogligt svage unge, som ikke kan leve op til de krav som en erhvervsuddannelse stiller. Det kan både handle om uddannelsernes varighed af typisk 3-4 år og om de teoretiske krav der stilles i erhvervsskolerne. Denne gruppe

pe af unge, som i perioder har været ganske stor, er ofte udsat for en række selvforstærkende effekter af marginalisering. Deres nederlag i uddannelserne udelukker dem fra gode og faste jobs på arbejdsmarkedet og reducerer deres motivation til at satse på en erhvervsrettet fremtid.

I både Tyskland og Danmark er det grundlæggende et individuelt ansvar at finde en praktikplads. De unges chancer afhænger blandt andet af om de har sociale netværk og forbindelser, der giver adgang til en praktikplads, hvilket især er en barriere for etniske minoriteter.

En anden svaghed ved opdelingen af ungdomsuddannelserne i spor er således at erhvervsuddannelserne kan fungere som en 'blindgyde' uden muligheder for at skifte til videregående uddannelser (Undervisningsministeriet 1998). Vores undersøgelse viser at dette problem ikke er stort indenfor de merkantile uddannelser, hvor næsten to tredjedele (64%) har en gymnasial uddannelsesbaggrund, der i princippet giver adgang til videregående uddannelser. Der er også i Tyskland en stigende del af de unge (over 15%) som tager både en erhvervsuddannelse og en gymnasial uddannelse. Det kan blandt andet tages som udtryk for et ønske hos unge om ikke at blive låst fast ved at tage en erhvervsuddannelse. Netop kombinationen af erhvervsuddannelse og en gymnasial uddannelse giver meget gode muligheder på arbejdsmarkedet.

Vekseluddannelserne kritiseres desuden for at kvaliteten af oplæringen i praktikken er for ujævn og dårlig, og at allokeringen af praktikpladser forstærker skævheder med hensyn til køn og social baggrund. Der er desuden både permanent mangel på praktikpladser og store konjunkturelle svingninger i udbuddet af pladser. Denne kritik gælder blandt andet de manglende krav til virksomhedernes oplæringsansvarlige (instruktører, læresvende), der ikke i Danmark som i Tyskland er underlagt krav om pædagogisk kompetence eller uddannelse.

En mere generel kritik af det erhvervsfaglige regime blev rejst i kølvandet på den neoliberale bølge i 1980'erne. Kritikken rettedes især mod de stærke institutioner og faglige organisationer og de mange regler og aftaler på arbejdsmarkedet, som menes at begrænse virksomhedernes fleksibilitet og innovation. I debatten herom er det dog påpeget at institutioner både udgør begrænsninger og ressourcer. Institutioner som fremmer tillid og samarbejde på arbejdsmarkedet, er vigtige for udviklingen af en vidensbaseret kvalitetsproduktion som baseres på deling af viden på tværs af faggrupper, virksomheder og organisationer på arbejdsmarkedet (Sengenberger 1990; Streeck 1992). De stærke institutioner i det erhvervsfaglige regime tvinger virksomhederne til at investere i uddannelse der både er bredere og på et højere fagligt niveau end virksomhederne gør på et mere ureguleret marked som i USA.

Der er også gennem flere årtier stillet spørgsmål ved om uddannelsernes faglige specialisering er i modstrid med de øgede krav om tværfaglig fleksibilitet på arbejdsmarkedet. Der er der i Danmark

sket en gradvis afspecialisering af uddannelserne med en reduktion i antallet af specialer blandt andet med reformerne i 1990 og 2000.

Det er også kritiseret som en svaghed i dette regime, at partsstyret kan være tungt og bureaukratisk og komme ud af trit med de behov, der er både i virksomhederne og hos de unge. Via det faglige selvstyre kan organisationerne pleje særinteresser, for eksempel i forhold til at sikre faggrænser og fagmonopoler. Organisationernes binding til de etablerede fagområder kan også modvirke at der udvikles nye erhvervsuddannelser for at imødekomme uddannelsesbehovet indenfor nye vækstbrancher. Selvom det er let at finde eksempler på sådanne problemer i partsstyret, så viser det samlede billede, at det erhvervsfaglige regime med succes er blevet udbredt til stadig flere erhvervsområder indenfor administration og service. Samtidig er der sket en decentralisering af styringen fra de centrale organisationer til institutions- og deltagerniveauet, hvilket har bidraget til at gøre systemet mere fleksibelt.

## **Nogle komparative studier af overgange og erhvervsuddannelse**

Vi vil i det følgende gennemgå nogle eksempler på forskellige typer af komparative studier af overgange og erhvervsuddannelser, som kan bidrage til at belyse de institutionelle rammers betydning for overgangen. Der er meget få undersøgelser som omfatter Danmark, mens næsten alle har Tyskland med. Da de danske erhvervsuddannelser generelt betragtes som værende af samme regimetype som det tyske 'duale system', vil vi betragte disse studier som relevante for Danmark.

I internationale komparative undersøgelser er der en stærk tradition for kvantitative studier der sammenligner udvalgte enkeltvariable på tværs af lande uden at tage hensyn til forskelle i den samlede sociale struktur. Det er for det første problematisk fordi de variable, der sammenlignes ofte er for forskellige til at sammenligninger giver mening. For det andet er det også problematisk fordi en sådan sammenligning ikke giver nogen forståelse af sammenhænge bag og årsager til de fundne forskelle. Blandt andet af disse årsager er der udviklet en række begreber studier som forsøger at forklare forskellene i funktionsmåderne i den samlede institutionelle kontekst i landene. Et vigtigt bidrag hertil kom i 1980'erne fra det ofte kaldes 'den samfundsmæssige effekt-skolen' (*'effet social'*), da Maurice & Sellier & Silvestre (1986) gennemførte en stor kvalitativ sammenligning af Tyskland og Frankrig. De undersøgte i hvert land det indbyrdes samspil mellem uddannelsessystem, arbejdsmarked og beskæftigelsessystem. På den måde forklarede de hvordan uddannelserne bidrager til at forme jobhierarkiet og arbejdsorganiseringen i virksomhederne, og hvordan arbejdsmarkedet omvendt bidrager til at forme uddannelserne. Undersøgelsen beskriver hvordan de to lan-

des institutionelle regimer for overgang mellem skole og arbejde er baseret på forskellige principper for samspil mellem uddannelse og arbejde. I Tyskland er de fagspecifikke kompetencer der opnås som faglært, afgørende for overgangen, mens det i Frankrig primært er længden af almen uddannelse og den uformelle udvikling af specifikke kompetencer i virksomhederne, som er afgørende. I nyere undersøgelsers benyttes i denne tradition begrebet '*education and training regimes*' til at analysere forskellige landes særlige kombinationer af institutioner og aktører i forhold til uddannelse og kompetenceudvikling (Verdier 2002).

Desuden skelner denne tradition mellem *fagspecifikke* (Tyskland og Danmark) og *interne* arbejdsmarkeder (Frankrig og England), som det også sker i en række andre komparative undersøgelser (Sengenberger 1990; Marsden 1999; Gangl 2001). Udviklingen af fagspecifikke (engelsk: *occupational*, tysk: *berufsfachliche*) arbejdsmarkeder indebærer en professionalisering af arbejdet på et lavere niveau i virksomhederne.

Maurice og hans kolleger (1986) har tidligere i lighed med Burkhardt Lutz (1976) vist at der var langt flere trin i hierarkiet i franske virksomheder end i tyske virksomheder og at jobbene snævrere og mere specialiserede i Frankrig. Faglærte i de tyske virksomheder har generelt brede arbejdsopgaver og et stort dispositionsspillerum i forhold til tilrettelæggelse af arbejdet.

Sorge & Warner (1986) fandt en lignende forskel mellem arbejdsorganiseringen i Tyskland og England. De beskriver det således: "*The contrast describes deprofessionalisation of working life in Britain and professionalisation on a large scale in Germany*" (Ibid s.194). De peger på, at uddannelsessystemets struktur i England betinger en mere tayloriseret, hierarkisk og ufleksibel arbejdsorganisering i engelsk industri end i en tilsvarende tysk industriproduktion.

I Tyskland er der opbygget stærke virksomhedsovergribende institutioner som erhvervsfag, der understøtter udviklingen af tillidsrelationer mellem parterne i produktionen, og som tvinger virksomhederne til at inddrage de ansatte i beslutningsprocesserne. Arbejdsorganiseringen fremmer derfor i Tyskland i højere grad end i England udviklingen af kvalifikationer som ansvarlighed, funktionel fleksibilitet og samarbejde, som er nøglekvalifikationer i de nye produktionskoncepter. I USA og England er strategier for inddragelse ('*participative management*') begrænset til de vidensintensive virksomheder og til de højere kvalificerede medarbejdergrupper. En række komparative studier har vist, at den tyske arbejdsorganisering længere tilbage har haft en mindre hierarkisk og mindre opsplittet struktur end andre lande, hvilket især må tilskrives dominansen i Tyskland af bredt uddannede faglærte arbejdere.

En af de gennemgående forskelle som er bekræftet af stort set alle større statistiske opgørelser er at lande som Danmark, Tyskland og Østrig med vekseluddannelser har markant lavere arbejdsløshed

blandt unge som indtræder på arbejdsmarkedet efter en ungdomsuddannelse (Gangl & Müller 2000). Arbejdsløsheden for unge med en vekseluddannelse i Danmark, Tyskland og Østrig er kun en anelse højere end arbejdsløsheden for erfarne faglærte. I de øvrige lande er arbejdsløsheden for unge der indtræder på arbejdsmarkedet med en ungdomsuddannelse på tilsvarende niveau langt højere, for eksempel England og Frankrig og sydeuropæiske lande som Spanien og Italien endnu højere (Bilag 4). Ungdomsarbejdsløsheden er i disse lande typisk 2-3 gange så høj som arbejdsløsheden for voksne med erfaring. Arbejdsløsheden for nyankomne på arbejdsmarkedet falder først over en lang årrække til det gennemsnitlige niveau på arbejdsmarkedet i takt med at de opbygger fagligt relevante kompetencer gennem praktisk erfaring. I lande med en vekseluddannelse er denne praktiske oplæring indbygget i uddannelsen og ved uddannelsens afslutning indtræder den faglærte på næsten lige fod med andre faglærte på det faglige delarbejdsmarked (Gangl 2001; Olofsson 2003).

De forskellige regimer har forskellige typer af koblinger mellem uddannelsessystem og arbejdsmarked. Det har betydning for regimernes evne til at skabe samspil mellem de to systemer. Szydlík (2002) viser i en sammenligning mellem USA (et markedsregime) og Tyskland (et erhvervsfagligt regime) at især unge med en erhvervsuddannelse i Tyskland har langt større chancer for at kunne udnytte deres kompetencer end tilsvarende unge i USA. Der er generelt et bedre match af uddannelser og jobs i Tyskland med erhvervsfaglige uddannelser end i USA, hvor den offentlige uddannelse er begrænset til almen uddannelse, mens den erhvervsrettede oplæring er overladt til de enkelte virksomheder. Det ringere match mellem uddannelse og arbejde i USA betyder ifølge Szydlík (2002) at der er langt flere i USA der arbejder i jobs hvor de ikke udnytter deres uddannelse (underbeskæftigelse).

Müller & Shavits (1997) har gennemført en registerbaseret komparativ undersøgelse af overgangen fra uddannelse til arbejde i 13 lande 1992-96. Danmark er ikke medtaget, men Tyskland, Schweiz og Holland har varianter af samme type system som Danmark. Undersøgelsen tager udgangspunkt i *effet societal* skolens modstilling af interne og erhvervsfaglige arbejdsmarkeder og får i deres undersøgelse bekræftet betydningen af flere af de institutionelle forskelle mellem disse to typer af regimer. Overordnet bekræftes det at lande, der med hensyn til erhvervsuddannelse ligner Danmark, har en stærkere koordinering mellem uddannelse og beskæftigelse. I lande med et erhvervsfagligt regime giver det størst effekt at tage en bestemt uddannelse med hensyn til at opnå relevant placering i beskæftigelsessystemet. Den største forskel mellem landene viser sig med hensyn til erhvervsuddannelserne. Chancerne for at en person med en gennemført erhvervsuddannelse opnår beskæftigelse som faglært markant større i Tyskland end i England (ibid s. 31). Og risikoen for at

havne i et ufaglært job er tilsvarende mindre i Tyskland. Det kan forklares med at en erhvervsfaglig uddannelse i Tyskland (og i Danmark) med stor sikkerhed giver adgang til et veldefineret og af arbejdsmarkedets parter anerkendt delarbejdsmarked. Det skyldes at virksomhederne i et markedsregime er mere selektive med hensyn til hvem de tilbyder systematisk oplæring og efteruddannelse end den oplæring som virksomheder med praktikpladser giver til unge i en vekseluddannelse i et erhvervsfagligt regime (Gangl & Müller 2003).

Undersøgelsen påviser også en bagside herved, idet chancen for at en ufaglært opnår beskæftigelse som faglært er meget ringe i et erhvervsfagligt regime, netop fordi betingelserne for adgang til et faglært job er gennemførelsen af en faglig uddannelse, og fordi disse betingelser respekteres af parterne. Undersøgelsen finder generelt at der i lande med et erhvervsfagligt regime er en stærkere afgrænsning mellem det faglærte og det ufaglærte arbejdsmarked end i lande med et enstrengt system af almene uddannelser.

Det kan tages som udtryk for at et erhvervsfagligt regime indebærer en 'professionalisering' af en større del af arbejdsmarkedet end de traditionelle hel- og halvprofessioner med tilknytning til de videregående uddannelser. De faglærte opnår i kraft af deres uddannelse et vist monopol på udøvelsen af bestemte typer af arbejdsopgaver. Herved opnår de beskyttelse af værdien af deres uddannelse, og samtidig opnår samfundet en sikring af kvaliteten af dette arbejde – tilsvarende som for de traditionelle professioner.

Müller & Shavits (1997) sammenligning af Tyskland og Schweiz med Holland tyder dog på at det ikke kun er de specifikke faglige kompetencer, der er afgørende for beskæftigelseseffekten af at tage en erhvervsuddannelse, men mere den socialisering til arbejde, som vekseluddannelserne indebærer. Holland har et system af erhvervsuddannelser der giver fagspecifikke kompetencer, men som primært er skolebaseret, og her har erhvervsuddannelserne ikke samme effekt for beskæftigelsen. Det svarer til resultatet af AERs undersøgelse (2005), der viste at skolepraktikelever i Danmark har en lavere beskæftigelsesfrekvens end elever med ordinære praktikpladser.

Fra andre undersøgelser er det samtidig kendt at en række erhvervsfag i både Tyskland og Danmark i mindre grad giver adgang til faglært beskæftigelse, fordi de uddanner langt flere end faget kan beskæftige (bager, frisør, automekaniker og i vores undersøgelse blomsterdekoratør). Det drejer sig om problematikken om forholdet mellem uddanner og aftager-virksomheder og – brancher, som er undersøgt tidligere i Danmark af Sørensen, m.fl. (1984). Det er en svaghed i det erhvervsfaglige regime at det har et indbygget mismatch-problem, fordi dimensioneringen i de enkelte fag er afhængig af markedet for praktikpladser. Mekanismerne i praktikpladsmarkedet indebærer at visse



brancher systematisk uddanner flere og andre brancher færre faglærte, end de selv kan beskæftige (Jørgensen m.fl. 2006).

Men selv danske unge der er uddannet i erhvervsfag, der producerer flere end faget selv kan beskæftige, har en relativt høj beskæftigelsesfrekvens sammenlignet med personer uden en erhvervsuddannelse. Det kan forklares med at en erhvervsuddannelse indebærer en arbejdsocialisering, som på den ene side giver den uddannede selvværd og kendskab til arbejdsmarkedet, og som på den anden side anerkendes af arbejdsgiverne som værdifuld i andre brancher end i uddannerfaget.

En undersøgelse som er gennemført af Steffen Hillmerts (2002), er interessant fordi den anlægger et historisk komparativt perspektiv på overgangen i Tyskland og England. Konkret har han sammenlignet livsforløbene i overgangen for 4 årgange af unge med 10 års mellemrum i hele perioden 1950 – 1990. Udgangspunktet for undersøgelsen er at overgangen betragtes som formet af samspillet mellem på den ene side institutionelle sorterings- og allokeringsmekanismer og på den anden side individuelle og kulturelt medierede valgprocesser. Han anvender en analysemodel, der skelner mellem 3 forskellige dimensioner af koordineringen mellem uddannelse og arbejdsmarked: en *horisontal*, der handler om faglige kvalifikationer, en *vertikal*, der handler om uddannelsesniveauer eller – længder, og en *temporal*, der handler om hvor lang tid det tager for unge at blive integreret på arbejdsmarkedet.

Sammenligningen viser at der i Tyskland er langt større historisk kontinuitet og stabilitet i overgangsmønstrene og i de institutionelle rammer i forhold til England. Koordineringen mellem uddannelse og arbejdsmarked i Tyskland har vægt på den horisontale dimension (type af erhvervsfaglighed), mens koordineringen i England har vægt på den temporale dimension (alder og længde af arbejdsmarkedserfaring). Koordineringen i Tyskland har historisk været stærkere og er forblevet stærk, mens den i England har været svag historisk og er blevet yderligere svækket i efterkrigstiden. Styrken i koordineringen er blandt andet målt på længden af de unges søgeperiode efter afslutningen af uddannelse og indtil de opnår stabil tilknytning til arbejdsmarkedet (job med varighed på over 2 år). Unge mænd i Tyskland bliver gennemsnitligt i deres første job efter uddannelsen i meget længere tid end unge i England. Det er udtryk for at engelske unge i overgangen fra uddannelse til arbejde typisk har en længere søgeperiode med ustabile ansættelser i dårlige jobs inden de kan opnå mere fast tilknytning til arbejdsmarkedet – hvilket langt fra alle gør. Undersøgelsen bekræfter samlet at der er klare forskelle mellem overgangen og livsforløbene i de to lande, hvilket som Hillmert forklarer med udviklingen af to forskellige *koordinations-regimer* for forholdet mellem uddannelse og arbejdsmarked.

De nævnte empiriske undersøgelser bekræfter på mange områder de institutionelle regimers betydning for at forklare de vedvarende forskelle i overgangen i forskellige lande. Men de fremhæver også at de idealtypiske regimer ikke findes i nogen ren form i noget land, og at der er empiriske forskelle mellem overgangen i landene som ikke lader sig forklare med forskelle i de institutionelle konfigurationer.

Disse forskningstilgange og resultaterne af dem er interessante, fordi der mange ligheder mellem det danske og tyske institutionelle regime for erhvervsuddannelse og arbejdsmarked. Det gælder især det institutionaliserede samarbejde på arbejdsmarkedet og erhvervsuddannelsernes struktur og styring. I Danmark er der dog forholdsvis færre faglærte og flere helt uden erhvervsuddannelse end i Tyskland. Restgruppen af unge, der ikke får nogen erhvervsuddannelse, har i Danmark været noget større. Endvidere er det danske arbejdsmarked i højere grad præget af numerisk fleksibilitet end det tyske arbejdsmarked. Virksomhederne har i Tyskland langt sværere ved at afskedige de ansatte, hvilket i højere grad tvinger dem til at planlægge langsigtet med deres arbejdskraft og investere i efteruddannelse. I Danmark tilskynder lovgivningen og aftalesystemet i højere grad virksomhederne til at regulere deres kvalifikationsbehov gennem udvekslinger med det eksterne arbejdsmarked (den såkaldte flexicurity model).

## **Nogle engelske sammenligninger**

Ashton (1997) beskriver en række forskellige engelske 'skoler' med forskellige metodiske tilgange indenfor den nyere arbejdsmarkedsforskning om overgang. Både i Tyskland og England er der langt større regionale forskelle end i Danmark med hensyn til arbejdsløshed og beskæftigelsesmuligheder, hvilket afspejles i forskningen. Et eksempel er et komparativt studie af unges overgang i en engelsk og to tyske byer som var henholdsvis et opgangsområde og et nedgangsområde (Evans & Heinz 1993). Det viste betydningen af forskelle i både de lokale forhold på arbejdsmarkedet og i de nationale institutionelle strukturer for unges overgang fra uddannelse til arbejde.

Et andet eksempel er fra gruppen ved Leicester Universitet der har fokuseret på efterspørgselssiden for at belyse betydningen for overgang af virksomhedernes oplærings- og rekrutteringspolitik (Ashton 1997). Ved at undersøge 360 virksomheder i tre lokalområder med forskellige erhvervsstruktur og vækst viste de hvordan unge har forskellige muligheder i hvert af disse tre områder, og hvordan virksomhedernes forskellige oplæringspraksis med hensyn til køn, alder bidrager til at segmentere arbejdsstyrken. Studiet blev siden kombineret med en surveyundersøgelse af unges egne oplevelser af overgangen.

Et tredje eksempel er David Marsdens tilgang (1999) som er mere makro-orienteret med et internationalt komparativt perspektiv. Han har bidraget til det stærkt debatterede spørgsmål i britisk forskning, om hvorfor lærlingssystemet er gået så stærkt tilbage i England, mens det er fortsat er den dominerende ungdomsuddannelse i Tyskland. Tilbagegangen i England skete i kølvandet på nedgangen for de traditionelle industrier og håndværk fra slutningen af 1960'erne. Men en sammenligning med Tyskland viser at nedgangen ikke generelt skyldes teknologiske forandringer, idet den teknologisk avancerede tyske industri har fastholdt lærlingeuddannelser af næsten uændret omfang i forhold til tidligere.

Marsden (1999) peger på en række selvforstærkende effekter, som kan svække erhvervsfaglige arbejdsmarkeder til fordel for interne arbejdsmarkeder. Det har negativ virkning for arbejdsmarkedet som helhed og for samfundet, fordi faglige kompetencer er brede og overførbare i modsætning til de overvejende specifikke kompetencer, som de ansatte opnår via interne arbejdsmarkeder.

Marsden redegør for hvordan forskellige institutionelle teorier kan forklare fordelene ved stærke institutionelle regimer på arbejdsmarkedet, der forhindrer 'free riders', altså aktører der ikke bidrager til en fælles fond af faglige kompetencer, som alle virksomheder kan trække på. Forenklet er argumentet i disse teorier, at de samfundsmæssige fordele ved kompetenceudvikling er størst, hvis den hverken overlades til de enkelte virksomheder eller til staten alene.

Den enkelte virksomhed kan på den ene side bidrage til relevante og brugbare kompetencer, men den har et snævert og kortsigtet perspektiv, hvis den er overladt til sig selv. Staten har på den anden side ressourcer til et langsigtet og bredt perspektiv, men har for lidt føling med aktuelle behov og kan ikke skabe relevante praktiske kompetencer i en skolebaseret uddannelse. Derfor kan en regulering der foregår i tæt samarbejde med arbejdsmarkedets organisationer og institutioner overskride den enkelte virksomheds snævre perspektiv og samtidig sikre den tætte kontakt med arbejdsmarkedets behov og udvikling.

Furlongs undersøgelser (1992) er baseret på omfattende spørgeskemaundersøgelser, der gennemføres årligt for hver ungdomsårgang i Skotland. De stiller spørgsmålstegn ved den udbredte opfattelse at overgangen er blevet mindre afhængig af de unges sociale baggrund, at vi lever i et '*classless society*'. Ikke blot er overgangen efter slutningen af 1970'erne blevet forlænget, den er også blevet mere kompleks ved at følge flere forskellige veje ind på arbejdsmarkedet og finde sted i flere forskellige faser af livet. Det kan både betragtes som en udvidelse af mulighederne for at finde ind på arbejdsmarkedet, som mulighed for en 'second chance', hvis de første jobs ikke sikrer en fast tilknytning til arbejdsmarkedet. Men det kan også betragtes som en 'dobbelt fiasko' ved at frafald fra uddannelsessystemet i første omgang bidrager til 'drop out' fra arbejdsmarkedet i anden omgang,

fordi manglen på en erhvervsuddannelse kun giver adgang til job uden muligheder for læring og uden tilknytning til et fag eller en virksomhed. Modsat situationen på arbejdsmarkedet i 1960'erne hvor unge der forlod skolen ved den lovpligtige minimumalder også havde muligheder for at dygtiggøre sig via praktisk arbejde og erfaring. Furlong betragter det som udtryk for at reproduktionen af den sociale ulighed er flyttet fra uddannelserne ud på arbejdsmarkedet (1992: 10). Furlong peger også på at de fleste unge har forventninger om et arbejde med højere status end det de faktisk opnår. Overgangen har derfor subjektivt karakter af en reduktion af de personlige forventninger og ambitioner.

## Sammenfatning

Formålet med dette kapitel er at vurdere forskelle samt styrker og svagheder i de danske erhvervsuddannelser i forhold til andre landes uddannelser. Det sker ved at sammenligne de samlede institutionelle regimer i landene. Begrebet 'institutionelt regime' indebærer at koblingen mellem uddannelse og arbejde betragtes som indlejret i en historisk og samfundsmæssig kontekst. Som udgangspunkt for analysen beskrives de tre traditionelle europæiske regimer: et markedsstyret, et statsstyret og et erhvervsfagligt (eller korporativt) regime. De illustreres ofte med henvisninger til henholdsvis England, Frankrig og Tyskland (eller Danmark).

Det danske system for erhvervsfaglige uddannelser viser sig at være meget succesfuldt ved at sikre en høj beskæftigelsesfrekvens og en lav ungdomsarbejdsløshed (Cedefop 2001; AER 2003, 2005). Det skyldes især to kvaliteter ved disse uddannelser:

1. De er baseret på *vekseluddannelser*, der integrerer socialisering og kvalificering til arbejdslivet.
2. De er baseret på *erhvervsfag* som sikrer tæt overensstemmelse mellem uddannelsernes indhold og arbejdsmarkedets behov.

Fordelene ved denne type af erhvervsuddannelser viser sig i internationale sammenligninger med de to andre typer institutionelle regimer, både en markedsreguleret model (ex England) og en statsstyret model (ex Frankrig) (Thelen 2004; Ryan 1999; Greinert 1999). Det erhvervsfaglige regime betegnes ofte som en '*high skills*' model i internationale sammenligninger (Brown & Green & Lauder 2001; Finegold & Soskice 1988).

Vores analyse peger på at der i alle regimer er mange divergerende interesser og aktører omkring erhvervsuddannelserne: deres formål, finansiering, struktur, styring, m.v. Særlig har der været kampe omkring afgrænsningen mellem statens og virksomhedernes opgaver og økonomiske ansvar.

Det har i de fleste lande ført til en opdeling mellem almen og specifik erhvervsrettet uddannelse – som i England mellem *'education'* og *'training'*. De danske erhvervsuddannelser integrerer den erhvervsrettede oplæring med en bredere uddannelse med almene fag. Men det danske ungdomsuddannelser bygger også på en opdeling i to hovedspor, nemlig erhvervsfaglige uddannelser og almene studieforberegende uddannelser. Svaghederne heri er blandt andet at denne opdeling kan fastholde og forstærke sociale, etniske og kønsmæssige skævheder i samfundet – særlig hvis der er begrænset passage fra det ene spor til det andet.

En styrke ved det danske regime er at de forskellige sociale og politiske interesser har en stærk forpligtelse til dialog og konsensus indenfor uddannelsernes rammer. Og i kraft af vekseluddannelserne sker overgangen fra uddannelse til arbejde som et integreret led i gennemførelsen af uddannelsen. Vores empiriske undersøgelse på det merkantile område viser at over halvdelen af eleverne endog bliver ansat i den virksomhed, hvor de blev uddannet. Det kan derfor karakteriseres som et *stærkt* institutionelt regime sammenlignet med de øvrige typer af svagere regimer for overgang, hvor det overlades til eleverne selv at forbinde skoleviden med praksis efter uddannelsen. I andre regimer karakteriseres overgangen i en årrække efter afslutningen af uddannelsen af længerevarende søgeperioder som er præget af midlertidige og underkvalificerede jobs og hyppige perioder med arbejdsløshed. Disse regimer bidrager også til et mere polariseret og mindre fleksibelt arbejdsmarked sammenlignet med det danske. Der er også tegn på at erhvervsfaglige regimer giver et bedre match af uddannelser og jobs sammenlignet med andre (mindre underbeskæftigelse/overuddannelse).

Det erhvervsfaglige regime for overgang har traditionelt været anset for at være meget *gennemskueligt*, men ikke særligt *gennemtrængeligt* på tværs af spor. Vores empiriske undersøgelse viser dog at der i de merkantile uddannelser er en meget høj grad af mobilitet fra de gymnasiale uddannelser til de erhvervsfaglige. Og at en stor del af de uddannede fortsætter i videregående uddannelse.

I en gennemgang af en række komparative empiriske undersøgelser pegede vi endeligt på at de erhvervsfaglige regimer bidrager til en mindre hierarkisk organisationsform og en mindre ensidigt specialiseret arbejdsdeling i produktionen end i andre regimer. Stærke virksomhedsovergribende institutioner som erhvervsfag understøtter desuden udviklingen af tillidsrelationer mellem parterne i produktionen og fremmer inddragelsen af de ansatte i beslutningsprocesserne.

## 4. Overgange fra uddannelse til arbejde

### Hvad er overgange?

I forskningen skelnes der mellem overgange i flere dimensioner: Overgange der efterfølger hinanden (diakront) og overgange der foregår samtidig (synkront). I den første dimension skelnes mellem den *første* overgang fra den obligatoriske grundskole til en ungdomsuddannelse og den *anden* overgang fra en afsluttet erhvervsuddannelse til placering på arbejdsmarkedet. Denne distinktion spiller en stor rolle i lande der, som Danmark og Tyskland, har et flerstrengt system af ungdomsuddannelser, hvor valget af enten gymnasiale uddannelse eller erhvervsuddannelse er afgørende for de unges fremtid. Den første overgang ikke har samme betydning i lande, hvor næsten alle unge går direkte fra grundskolen over i en gymnasial uddannelse, fordi ungdomsuddannelserne har form af enhedsskole som i Sverige. I England bruges begrebet “*one step transition*” som betegnelse for den traditionelt meget store gruppe af unge, der forlader grundlader grundskolen og går direkte ud på arbejdsmarkedet (Lefresne 1994).

Den første overgang er en proces internt mellem to niveauer i uddannelsessystemet, mens den anden overgang indebærer et skifte fra uddannelse til arbejdsmarkedet og beskæftigelse. I dette projekt beskæftiger vi os med den anden overgang mellem uddannelse og arbejde. Eksempler på undersøgelser i Danmark af den første overgang er Jensen m.fl. (1997) og Katznelson & Pless (2006) og den anden overgang Zangenberg & Zeuthen (1997).

I den anden (synkrone) dimension skelnes mellem forskellige typer af overgange der traditionelt er foregået samtidigt, og som det kan være nyttigt at holde adskilt analytisk:

- Ændring af socioøkonomisk status: Overgangen fra at være elev/lærling til at være ordinært beskæftiget - eventuelt efter en periode med mere løs tilknytning til arbejdsmarkedet.
- Ændring af livsfase og familiær status: Overgangen fra at bo sammen med sine forældre til at etablere sig i egen bolig og ofte samtidig etablere et fast parforhold eventuelt med børn. Overgangen markerer et grundlæggende biografisk skifte fra en livsfase til en anden.
- Ændring af identitet: Overgangen fra ung til voksenidentitet karakteriseres af et skifte i livsperspektiv, som både kan betragtes som en afgrænsning af den unges meget åbne per-

spektiv med mange muligheder, eller som en udvidelse af perspektivet i kraft af at den unge voksne opnår økonomiske selvstændighed og uafhængighed af forældrene.

I forskningen beskrives disse forskellige typer af overgange som historisk stadig mere adskilte og uafhængige indbyrdes (Zoll 1993; Heinz & Nagel 1997). Biologisk og social alder og identitet, familiemæssig status og arbejdsmarkedsstatus kan i højere grad end tidligere udvikle sig uafhængigt af hinanden. Man kan for eksempel betragte sig selv som ung i en meget lang livsfase og man kan vente med at stifte familie til længe efter at man er blevet voksen, beskæftiget og økonomisk uafhængig. Men man kan også få børn allerede, mens man er under uddannelse. I studier af overgang er det dog vigtigt at være opmærksom på, hvordan de forskellige overgange spiller sammen.

I dette projekt er interessen primært den socioøkonomiske overgang, men vi inddrager i vores interviews også de øvrige overgange. Det er for eksempel tydeligt i vores undersøgelse at det har stor betydning for især kvindernes valg og muligheder på arbejdsmarkedet, hvis de får børn.

## Ny mønstre i overgangen mellem uddannelse og arbejde

Forskningen peger på en række generelle ændringer i overgangen fra uddannelse til arbejde som følge af den samfundsmæssige modernisering. Begrebet overgang (engelsk '*transition*') indebærer traditionelt på en forestilling om et lineært normalforløb, der går fra barndom og folkeskole over ungdom og ungdomsuddannelse til en status som voksen og stabilt beskæftiget med fuldtidsarbejdende. Eventuelt er en videregående uddannelse indskudt til forlængelse af ungdommen. Denne forestilling om linearitet bliver udfordret på flere områder. Unges vej gennem uddannelsessystemet er for manges vedkommende ikke direkte, men præget af brud og spring. Det er derfor i dag mere problematisk at undersøge overgangen ud fra en forestillingen om et normalforløb fra uddannelse til arbejde for en bestemt aldersgruppe af 16-19 årige. Det skyldes blandt andet to generelle ændringer som fremhæves i en række studier: at overgangen er blevet forlænget, og at overgangen er blevet mere kompleks.

Den første tendens på tværs af lande er at overgangen bliver *forlænget*. Forlængelsen sker i begge ender af overgangen: Børn bliver i den ene ende 'unge' i en stadig tidligere alder, og de unge bliver stadig senere voksne i den anden ende. Der ses også en stigende modsætning mellem på den ene side den *biologiske* modning, som sker stadig tidligere, altså at pubertetsalderen er faldende, og på den anden side udskydelsen af den *socio-økonomiske* modning, som hænger sammen med at alderen for indtræden på arbejdsmarkedet er stigende (Larsen 2003).

De unge i Danmark bruger stadig længere tid på at gennemføre en uddannelse efter afslutningen af Folkeskolen. Det øgede tidsforbrug på at gennemføre en uddannelse er fra 1980 til 2005 i gennemsnit steget med 42% fra 80 til 115 måneder (Undervisningsministeriet 2008).

De unges indtræden på arbejdsmarkedet i stabil beskæftigelse bliver udskudt, hvilket tydeligt ses i de danske erhvervsuddannelser, der mister deres præg af rene ungdomsuddannelser. Gennemsnitsalderen for de der starter på en erhvervsuddannelse, er nu omkring 20 år og alderen ved afslutning af uddannelsen er 25 år (AER 2003). Det har blandt andet konsekvenser for de unges geografiske mobilitet i forhold til at flytte efter praktikpladser. Når de er ældre kan de på den ene side være parate til at flytte hjemmefra og bosætte sig andre steder, men de kan også være etablerede med partner og eventuelt bolig, som hindrer deres lyst til og muligheder for at flytte. Det er en af vores interviewpersoner, Jette, et eksempel på.

Desuden bliver skellet mellem ungdomsuddannelser og efter- og videreuddannelser mindre skarpt. Dels fordi de unge bliver stadig ældre inden de starter en erhvervsuddannelse; dels fordi voksne med erhvervs erfaring også deltager i erhvervsuddannelser – særlig i perioder hvor tilskud har gjort det attraktivt.

Forlængelsen af overgangen kan på den ene side forklares med strukturelle forandringer som øgede kvalifikationskrav på arbejdsmarkedet, vedvarende arbejdsløshed og skifte fra industri til service- og vidensamfund. Forlængelsen kan på den anden side også ses som udtryk for de unges aktive strategier og subjektive orienteringer i forhold til disse forandringer. Den forlængede overgang er hos nogle unges udtryk for en strategi om at holde flest mulige veje åbne ved at blive i uddannelsessystemet og opnå øget alment uddannelsesniveau. I vores undersøgelse hænger forlængelsen sammen med at næsten to tredjedele af de unge i de merkantile uddannelser en gymnasial uddannelse inden specialet. Samtidig findes der en stor gruppe som er orienteret mod et bestemt fag, og som ikke ønsker at blive i uddannelsessystemet.

Begreberne 'valg og strategier' kan dog være problematiske i forhold til at forstå de unges håndtering af de krav og muligheder de møder i forhold til uddannelse og arbejdsmarked. Der er nok en gruppe som kan siges at have truffet et klart valg af et fremtidigt erhvervsfag og som søger målrettet mod dette (Koudal 2004). Men for mange andre præges overgangen af åbne søgeprocesser og prøvehandlinger, hvor de trin for trin afprøver sig selv og deres muligheder på arbejdsmarkedet og i uddannelserne. Eller hvor de i perioder forsøger at udskyde valg eller anlægger en 'vent-og-se' holdning blandt andet ved at forblive i uddannelsesforløb og aktiveringsordninger. Raffe (2003) henviser til begrebet *navigering* som en anden indgang til at forstå de unges ageren – som det også ses i analyser fra Center for Ungdomsforskning (Katznelson & Pless 2006).



Den anden tendens som forskningen peger på er, at overgangen mellem uddannelse og arbejde ikke kun er blevet længere, men også mere *kompleks* og ikke-lineær (diskontinuerlig) (Wyn & Dwyer 2000; Heinz 1999). Det øgede frafald som rapporteres på næsten alle uddannelser i Danmark, betyder ikke kun at unge går ud på arbejdsmarkedet uden en afsluttet uddannelse. Hyppigere skifter de mellem forskellige uddannelser, tager sabbatår, rejser til udlandet eller veksler mellem uddannelse og midlertidigt arbejde (Ryan 1999). Det kan derfor være misvisende at tale om overgang mellem uddannelse og arbejde som to helt adskilte faser, fordi unge ofte kombinerer uddannelse og arbejde (Brooks 2006). Arbejde under uddannelse er ikke kun vigtig som supplerende indtægt, men spiller også en rolle i forhold til at give erfaringer, der støtter overgangen til fuldtidsbeskæftigelse efter endt uddannelse. Omfanget af ustabil beskæftigelse – midlertidig, projektbaseret, deltid – er stigen- de i de fleste lande med de nordiske arbejdsmarkeder som delvis undtagelse (Kalleberg 2000). Og en stigende gruppe opnår aldrig eller først meget sent en fast og varig tilknytning til arbejdsmarke- det.

Der er således både tendenser til at der åbnes mange nye muligheder i overgangen for unge i for- hold til tidligere generationer, men også at der sker en aflukning af muligheder. Det sidste hænger sammen med at adgangskravene til arbejdsmarkedet er blevet stadig større, dels som følge af æn- dringer i teknologi og organisationsformer; dels som følge af det stigende udbud af arbejdskraft med en længerevarende uddannelse. Der er sket en generel opvurdering af betydningen af uddan- nelse hvilket gør det vanskeligt for unge at gå direkte fra grundskolen ud på arbejdsmarkedet uden en erhvervsrettet uddannelse, og det betyder også at studenter på nogle områder fortrænger lærlinge og faglærte.

Den mere komplekse overgang skyldes således både strukturelle forhold på arbejdsmarkedet og ændringer i unges livsperspektiver og livsform. De fleste unge er opvokset med en rimelig materiel tryghed og betragter det som noget givet og naturligt. Derfor er deres livsforløb i overgangen ikke kun styret af ønsket om økonomisk sikkerhed; de prioriterer også andre personlige behov, og de udskyder eller afviser en række af de forpligtelser, som tidligere lå i at blive voksen.

Samlet set fremtræder de unges biografier meget forskellige og sammensatte. Mange unge i er- hvervsuddannelserne orienterer sig fortsat mod veldefinerede erhvervsfag, der både repræsenterer et en attraktiv voksenidentitet, et meningsfuldt livsindhold og en rimelig sikker fremtidig beskæftigel- se (Koudahl 2004). Mange andre unges biografier er dog mere brudfyldte og præget af længereva- rende søgeprocesser i uddannelsessystemet og med komplekse bevægelser mellem uddannelse og arbejde.

De forlængede og komplekse overgangsmønstre står i modsætning til uddannelsespolitikens mål om at få de unge hurtigt og direkte igennem systemet uden afbrud og forsinkelser. De unges faktiske livsforløb modsiger uddannelsespolitikens grundopfattelse af overgangen som en lineær proces og de unges valg som styret af arbejdsmarkedets signaler om hvor der er muligheder for beskæftigelse og høj løn. Denne modsætning mellem uddannelsespolitikens forståelser og de faktiske forandringer i overgangsmønstrene gør det relevant at se nærmere på de teorier, forestillinger og begreber, som vi forstår overgangen med.

## Begreber om overgang

Tendenserne til at overgangen bliver forlænget og mere kompleks indebærer et behov for at overveje hvordan denne proces begribes, altså hvilke begreber vi anvender til at forstå og beskrive den. Forskellige begreber indebærer forskellige opfattelser af processen – til tider med implicitte normative idealer om normalforløb eller idealforløb. Forskellige begreber lægger for eksempel vægt på henholdsvis aktør og struktur, altså på den ene side de unges aktive valg og handlinger og på den anden side de institutionelle rammer, spor og veje. Begreberne implicerer dermed også forestillinger om hvad der er drivkræfterne i overgangen – og hvilke muligheder der er for styring af overgangen. På dansk anvendes forskellige begreber som *veje*, *broer*, *baner*, *spor*, *forløb*, *rejser* og *navigeringer* til at betegne unges bevægelse mellem uddannelse og arbejde. På engelsk anvendes begreberne *pathway*, *trajectory*, *route* og *status passage* (Evans & Furlong 1997; Raffe 2003). Evans og Furlong (1997) beskriver ændringerne i brugen af begreberne sådan at de siden 1960'erne har afløst hinanden som dominerende i forskellige perioder, mens Raffe (2003) beskriver brugen af begreberne som parallel og konkurrerende.

Det danske begreb *spor* bruges ofte i lighed med det engelske *track* til at betegne opdelingen af ungdomsuddannelserne i to eller tre parallelle typer af uddannelse, nemlig almene, skolebaserede uddannelser og praktikbaserede erhvervsuddannelser. Begrebet *linje* bruges oftest til at betegne den mere specifikke uddannelsestype indenfor hvert spor for eksempel i gymnasiet sproglig og matematisk linje. I erhvervsuddannelserne bruges begreberne *område*, *indgang* og *familie*. Det er altså begreber om strukturen i uddannelsessystemet.

Til sammenligning har et af de mest almindelige begreber, *veje*, en dobbelt betydning af noget i forvejen eksisterende som man kan bevæge sig ad, og noget nyt som den enkelte skaber ved at *finde sin vej* – eller ved at vælge ad hvilken vej man skal gå. Det kan signalere at ansvaret for overgangen i højere grad ligger hos den enkelte – både når det lykkes og når det ikke lykkes. Det svarer nær-

mest til det engelske begreb '*pathways*', som diskuteres hos Raffe (2003). Han peger på at veje er noget som politikerne kan anlægge, lukke, forlænge eller gøre bredere. Det signalerer at overgangen kan styres, planlægges og kontrolleres via uddannelses- og arbejdsmarkedspolitikken, og at politikerne har et ansvar for at sikre en god overgang. Det var i overensstemmelse med den udbredte tilid til statslig styring og planlægning i 1960'erne og 1970'erne.

De øvrige metaforer som i den periode anvendtes til at forstå overgangen, var i dansk hverdagsprog at '*finde sin rette hylde*' og i den britiske kontekst at udfylde samfundets '*nicher*'. Disse metaforer for overgangen indikerer, at de unge skal udfylde de på forhånd givne pladser i samfundet med udgangspunkt i deres forudgivne evner. Denne forståelse betragtede derfor overgangen som relativt harmonisk og enkel. Hvad den da også var for en stor del af de unge der i 1960'erne og starten af 1970'erne kunne gå direkte ud af skolen og få et arbejde i industrien (mændene) eller i servicejobs i den voksende offentlige sektor (kvinderne).

Denne situation skiftede fra slutningen af 1970'erne, hvor arbejdsløsheden blandt unge steg kraftigt. Dermed overtog en ny metafor forskningsfeltet, nemlig '*bane*' (*trajectory*) (Evans & Furlong 1997). Det afspejlede en strukturalistisk indflydelse, der opfattede allokeringen til positioner på arbejdsmarkedet som bestemt af sociale faktorer som køn, etnicitet, arbejdsmarkedsforhold og klasseforhold. Det kom til at handle mindre om den enkeltes evner og interesser og mere om de sociale strukturer.

Begrebet *baner* angiver en forudbestemt bevægelse, hvad enten det er en jernbane eller et projektils bane. Afhængig af hvor man starter og hvilken fart man har på, så er det fastlagt hvor man ender. Det betegner en mere strukturalistisk forståelse af overgangen. Det indebærer at der historisk er anlagt forskellige sociale baner, som unge bliver indplaceret på i kraft af deres sociale baggrund og som bestemmer deres videre skæbne.

Den position på arbejdsmarkedet som en bane placerer forskellige personer i, forklares ikke med aktørernes valg og handlinger, men med strukturelle forhold som klasseforskelle, kulturel kapital eller strukturer på arbejdsmarked og i uddannelsessystemet. Det kan for eksempel være forklaringer på det kønsopdelte arbejdsmarked og uddannelsernes sortering i almene uddannelser og erhvervsuddannelser (Hansen 2002). Det er således begreber der hyppigt bruges i forskning, der fokuserer på reproduktion af sociale forskelle og strukturer.

I 1990'erne kom en ny metafor på banen i forskningen, nemlig *navigation* blandt andet under indflydelse fra post-strukturalistisk tænkning. Det signalerede at de traditionelle sociale determinanter mistede betydning, og at samfundet nu blev betragtet som mere fragmenteret og kaotisk og mindre stabilt og struktureret. Fokus i forskningen af de unges '*navigationer*' i overgangen flyttede sig fra

strukturelle forhold til de unges håndtering af de skiftende og ubestemte vilkår og deres tolkninger og forhandlinger af risici i omgivelserne. I Danmark har denne drejning af forskningen i overgang blandt andet været inspireret af Thomas Ziehes begreb om 'kulturel frisættelse' som i Center for Ungdomsforskning er udmøntet i et begreb om 'nye unge', for hvem det i stigende grad handler om "*udvikling af identitet og antenner til at navigere i modernitetens kaotiske samfund*" (Simonsen m.fl. 2002).

I en nylig undersøgelse af den første overgang fra grundskole til ungdomsuddannelse bruges begrebet *rejse* til metaforisk at skelne mellem tre forskellige typer af overgange (Katznelson & Pless 2006). Overfor begreber om *baner* og *veje* implicerer *rejser* en større vægt på aktørernes aktive formning af deres livsforløb i overgangen. En pointe i undersøgelsen er at kun den første af tre typer (*charterturisten*) er fokuseret på et klart mål med rejsen, mens en anden (*den rygsækrejsende*) fokuserer på rejsen selv – ikke destinationen. Og den sidste (*vagabonden*) hverken har nogen destination for rejsen (beskæftigelse) eller interesse i rejsen selv (uddannelsen).

Metaforer som *veje* eller *rejser* skal dog ikke overfortolkes, da de ikke er teoretiske begreber eller klare analytiske kategorier. Metaforers styrke er at være billedskabende og meningsbærende og deres svaghed er deres mangetydighed og de ofte implicitte betydninger. De indeholder ofte en uudtalt normativitet – for eksempel om den ideelle overgang, som er direkte, målrettet og uden skift undervejs.

Raffe (2003) foreslår at problemet med metaforer som *pathways* (veje) kan løses ved at være mere præcis og klar i brugen af dem. I internationale sammenligninger er begrebet *veje* brugt til at sammenligne forskellige vejes relative størrelse og betydning i forskellige systemer og deres styrker og svagheder. Og til at undersøge forholdet mellem forskellige veje og de unges måder at benytte eksisterende veje og træde nye veje, det som også betegnes deres *navigationer*. Der er i forskningen rejst tre typer af kritik mod brugen af det mest almindelige begreb *veje* (*pathways*) (Raffe 2003): *Lineært*: At det indikerer en lige vej mellem et udgangspunkt og en destination, fra skole til arbejde, hvor trafikken går i en retning. Dermed overser det at nogle unge 'zapper' og bevæger sig i komplekse og sammensatte mønstre.

*Økonomisme*: At begrebet fokuserer på overgangen mellem uddannelse og arbejde. Dermed overser det de andre overgange som finder sted i unges liv parallelt med overgangen fra skole til arbejdsmarked: identitet, familiær tilknytning, bolig.

*Individualisme*: begrebsbrugen antyder at der er en række veje åbne for alle som kan bruge dem afhængig af individuel interesse. Dermed overser det at der strukturelle forskelle i adgangen til disse veje afhængigt af køn, social baggrund og etnicitet.

Selvom metaforer som veje, baner og navigationer ikke er teoretisk baserede, så knytter de an til forskellige teorier om overgang, som vi derfor vil se på i det følgende.

## Teoretiske traditioner i forskningen

Centralt i 1960ernes tilgang til forståelsen af overgangen var der ved siden af den nævnte rationalistiske tradition to betydningsfulde teoretiske traditioner *udviklingspsykologien* og *funktionalismen* (Evans & Furlong 1997). Udviklingspsykologien hos Erikson (1968/1971) opererer med en grundforestilling om at menneskets udvikling er bestemt af nogle indre love, af en udviklingsplan der er nedlagt i mennesket (det epigenetiske princip). Udviklingen forløber over en række faser, hvorunder bestemte funktioner kan udvikles i mødet mellem personen og omverdenen. I skiftet mellem disse faser gennemleves kriser, og overvindelsen af disse er bestemmende for hvordan personligheden udvikles. Ungdomslivet er særlig præget af identitetskrisen i overgangen mellem den forudgående identitet som barn og den efterfølgende som voksen. Udviklingspsykologien forstod således overgangen som styret af menneskers indre behov, som udvikles i en række adskilte faser i samspil med omgivelserne.

Til forskel herfra forstod funktionalismen overgangen som bestemt af samfundets behov for at udvikle en række funktioner hos de unge som kunne sikre deres vellykkede integration som voksne i samfundet. Det handlede om socialisering til at blive velfungerende samfundsborgere og særligt i erhvervsuddannelserne om kvalificering og allokering til de jobs som samfundet havde behov for. Funktionalismen findes i dag i uddannelsespolitikens forestillinger om at markedsmekanismens funktion som en 'usynlige hånd' kan sikre et *match* mellem uddannelsessystem og beskæftigelsessystem via signaler om løn og arbejdsløshed. Denne tænkning er kommet til at dominere efter afskeden med rationalismens ambitiøse forsøg på statslig planlægning af uddannelserne som udvikledes i slutningen af 1960erne med udgangspunkt i analyser og prognoser for samfundets fremtidige udvikling og kvalifikationsbehov. De sluttede med udgangen af 1970erne, hvor de økonomiske kriser fjernede troen på langsigtet statslig planlægning.

Overgangen fremstod i lys af disse teoritraditioner som forudbestemt af på den ene side de indre udviklingsbehov og på den anden side arbejdsmarkedets kvalifikationsbehov. I disse forestillinger lå ofte en klar normativitet med hensyn til hvordan en god og vellykket overgang skulle finde sted, med vægt på *tilpasning* til på den ene side middelklassens normalbiografi og på den anden side til erhvervslivets krav til en velfungerende arbejdskraft. I de tilgange som vandt frem i 1990erne var det omvendt de unges krav og forventninger som kom i fokus gennem interessen for den måde

hvorpå de individualiserede (middelklasse-) unge afprøver og konstruerer deres identiteter gennem skiftende uddannelser og jobs.

Det indebar et skifte fra overvejende strukturorienterede til mere aktørorienterede tilgange. Disse poler er fortsat aktuelle i forskningen som er spændt ud mellem på den ene side strukturelle analyser, der fokuserer på forbindelsen mellem unges sociale baggrund, køn, m.v. og deres senere placering på arbejdsmarkedet, og på den anden side aktørorienterede analyser, der fokuserer på hvordan unge selv oplever og former deres liv. De strukturalistisk orienterede analyser kan være velegnede til at forklare den betydning som social baggrund, køn og etnicitet har for forskelle i overgangen fra uddannelse til arbejde. Men de er problematiske, når de reducerer aktøren til et aftryk af vedkommendes sociale baggrund eller til bærer af indkorporerede dispositioner, som der er tendens til i studier der bygger på Pierre Bourdieus begreber om kulturel kapital og habitus (Bourdieu & Passeron 1977).

Centralt i de aktørorienterede tilgange er interessen for unges *valg* af uddannelse og arbejde. Disse tilgange kan give indblik i de subjektive oplevelser, håb og drømme som unge gør sig i forhold til deres fremtid. Begrebet valg kan være problematisk fordi det ofte (eventuelt implicit) trækker på en rationalistisk handlingsteori, som for eksempel teorier om *rational choice*, der opfatter valghandlinger som velinformerede kalkuler foretaget udfra individuelt nyttemaksimerende afvejninger af mål og midler.

Den rationalistiske tradition spiller en stor rolle i uddannelsespolitikken, hvilket delvist kan forklare den nævnte modsætning mellem de uddannelsespolitiske mål og de unges adfærd. Modsætningen skyldes at de unge ikke, som uddannelsespolitikken antager det, er styret af en målrational eller 'teknisk rationalitet'. Hodgkinson m.fl. (1996) opstiller udfra undersøgelser af unges livshistorier i overgangen mellem uddannelse og arbejde et begreb om 'pragmatisk rationalitet' for at fremhæve en række træk ved unges valgprocesser:

- Valg er indlejret i en social og kulturel praksis, som aftegner en bestemt horisont af handlingsmuligheder der har forskellige værdier i den sociale kontekst (for eksempel mandlige og kvindelige identiteter).
- Valg involverer både bevidste, diskursive handlingsformer og praktiske, ikke-diskursive handlingsformer. Valgprocessen drives både af bevidste interesser og ønsker og af førbevidste handlingsmønstre og ubevidste og emotionelle handlingsimpulser, som ikke er bevidste for personen selv.
- Valg handler ofte om at håndtere ambivalenser i forhold til valgets tema – for eksempel mellem at søge tryghed og at søge udfordringer (Becker-Schmidt 1982). Disse ambivalenser kan

fortsat være til stede efter valget, hvilket indebærer at det foretagne valg ikke er entydigt og endegyldigt, og at livsforløbet derfor præges af omvalg, brud eller ubeslutsomhed. Der kan være tale om 'ikke-valg' hvor afgørelser udskydes i det uendelige eller valg af flere modstridende veje samtidig.

- Valg kan både rette sig mod afklarede, langsigtede livsmål og være et situationsbestemt svar på de muligheder som viser sig på et givet tidspunkt.
- Valgprocessen følger ikke altid en systematisk og retlinet procedure med afvejning af egne ressourcer og interesser overfor de givne muligheder. Faserne i valget kan ligge i forskellig rækkefølge og være usammenhængende og usystematiske.
- Valg styres af mange andre interesser end de materielle ønsker om høj løn, jobsikkerhed og status. Den symbolske og identitetsskabende værdi af en uddannelse eller et arbejde spiller ofte en afgørende rolle for valget.

Det handler ikke om hvorvidt valg er rationelle eller ej (irrationelle), men om hvilken form for rationalitet de følger. Valg og planlægning af uddannelse kan følge flere forskellige rationaler (Jørgensen 2002). Som alternativ til den nævnte tekniske rationalitet kan man forstå de unges søgen og planlægning ud fra en subjektiv rationalitet, som blandt andet orienterer sig efter den symbolske og identitetsskabende værdi af uddannelse og arbejde. Udgangspunktet for de unges valg er de ofte ambivalente subjektive behov for både tryghed og uafhængighed, stabilitet og grænsedbrydning. En sådan forståelse af de unges subjektivitet står i modsætning til de teoretiske strømninger som tidligere har været dominerende i forståelsen af overgangen og som præger uddannelsespolitikken.

Et af problemerne i de skiftende teoretiseringer af unges overgang er at de let kommer til at forenkle og generalisere. De kommer dermed til at overse de store forskelle der eksisterer mellem unge afhængig af køn, alder, social baggrund og den lokale og institutionelle kontekst. Det kan især være problematisk for erhvervsuddannelserne, fordi der hidtil i Danmark har været en meget begrænset forskning i disse uddannelser og deres unge. Det kan give problemer, når begreber om '*frisatte unge*' som er hentet fra andre områder, generaliseres og overføres på unge i erhvervsuddannelserne, som Koudal (2004) har påpeget. I dette forskningsprojekt forsøger vi at undgå forenklede og ensidige teoretiske forståelser blandt andet ved at gennemføre dette korte forskningsreview, der i det mindste kan give en større klarhed over det teoretiske landskab og vores egne 'blinde pletter'.

Et andet problem, der ses i den hidtidige forskning er, at en ensidig fokusering på enten aktører eller strukturer kommer til at lide af enten 'voluntarisme' eller 'determinisme'. Altså enten at de unge opfattes som agerende frit og uafhængigt af traditioner og strukturel tvang, eller modsat at de opfat-

tes som helt formet og forudbestemte af deres sociale vilkår. I dette forskningsprojekt forsøger vi at kombinere de to perspektiver ved at se overgangen som et samspil mellem institutionelle rammer under forandring og unges formning af egne livsforløb.

## **Forskningsfeltet overgang fra uddannelse til arbejde i England**

Tilbage fra 1960erne blev studiet af overgang i England udviklet som et distinkt forskningsfelt, der involverede mange forskere - om end grænserne for feltet var under stadig debat (Raffe 1993).

Forskningen fokuserede i 1970erne på unge i skolens afgangsklasser og unge i deres første jobs samt lærlinge, og samlede sig mest om det store antal unge mænd der forlod skolen straks ved afslutningen af den skolepligtige alder. Forskningen benyttede sig typisk af spørgeskemaundersøgelser eventuelt suppleret med observationer og gruppeinterviews med unge og interview med de virksomheder, som beskæftigede unge. Der var også rent kvantitative undersøgelser og enkelte undersøgelser der byggede på større kohortestudier. Men hovedparten var mindre studier af en enkelt årgang der forlod en eller flere skoler. Mange interviewede kun personerne en gang, andre vendte tilbage og interviewede dem flere gange over en periode. Meget af forskningen var deskriptiv og praktisk politisk orienteret og havde en svag teoretisk fundering.

Der var dog undtagelser som Paul Willis (1977), som forbandt et etnografisk studie af en gruppe arbejderdrengene med spørgsmålet om reproduktionen af samfundets klassestruktur. Det var et centralt bidrag fra den kritisk kulturteoretiske tilgang med base i Birminghamskolen (CSCC), som blandt andet studerede unges subkulturer og modstand mod uddannelse som et centralt element i overgangen fra uddannelse til arbejde. I modsætning til de mere deterministiske og strukturalistiske tilgange blev de unge her fremstillet som subjekter, der var bevidste om skolesystemets sociale sortering. Men selv om de unge i nogen grad kunne gennemskue systemet og aktivt forholde sig til det, så var netop deres *agency*, deres modstand mod skolens middelklassenormer, med til at sikre den sociale reproduktion, som påpeget af Giddens (1984). De fremstod som aktive medproducenter af den sociale ulighed, blandt andet fordi de i kraft af deres socialisering efterstræbte andre værdier end skolens, som det at opnå økonomiske selvstændighed og voksenidentitet ved at komme hurtigt fra skolen ud på arbejdsmarkedet. Arbejderbørn får ofte jobs som arbejdere fordi de ikke anser dette som nogen fiasko, men tværtimod, som Willis' arbejderdrengene, ser det manuelle fabriksarbejde som en bekræftelse af deres maskulinitet. Modsat fremstår boglig uddannelse og kontorarbejde ikke som attraktivt fordi det er forbundet med konformitet og tilpasning.



Disse kulturstudier bidrog til en forståelse af overgangen som mindre automatisk og determineret proces, og som mere kontingent, konfliktfyldt og afhængig af aktørernes situationsbestemte tolkninger og handlinger. Selve overgangen fremstod dog som relativt glat og harmonisk, fordi den klassebestemte kultur og socialisering forberedte de unge til netop de positioner, som senere var til rådighed for dem på arbejdsmarkedet.

Denne relativt harmoniske overgang afspejlede ifølge Furlong (1992) situationen indtil slutningen af 1970'erne, hvor økonomien voksede og arbejdsmarkedet havde mange tilbud til de unge. De sociale forandringer fra efterkrigstidens generationer til de nye generationer var begrænsede, og derfor kunne den specifikke klasse- og kønsbestemte socialisering sikre et rimeligt match mellem de unges forventninger og arbejdsmarkedets muligheder. Forældrenes værdier og livsmønstre kunne stadig fungere som vejledende normer for de nye generationer. Den specifikke socialisering understøttedes også af den stærke sociale, geografiske og kulturelle opdeling der findes i det britiske samfund sammenlignet med for eksempel Danmark.

Den harmoniske opfattelse af overgangen stod i modsætning til opfattelsen i både perioden forud og perioden efter. Forud var ungdomspsykologien i 1960'erne præget af blandt andet Eriksons (1968/1971) beskrivelser af ungdommen som en krisepræget periode, hvor den grundlæggende forandring af identiteten er forbundet med usikkerhed og sårbarhed. Og perioden efter præges af krisen på arbejdsmarkedet og de deraf følgende langtrukne, komplekse og brudte overgange.

Det er dog problematisk med generelle forestillinger om at overgangen tidligere var glat og velordnet og senere er blevet brudfyldt og vanskelig. Overgange må forstås til alle tider som både velordnede for nogle og brudfyldte for andre – ja for den enkelte som bestående af elementer af givne veje og 'køreplaner' og elementer af brud og forandring i forhold til tidligere generationer.

Metodisk var forskningsfeltet i England delt mellem en kvantitativt orienteret forskning med fokus på strukturelle forhold og en kvalitativ forskning med fokus på de unges kultur og hverdagserfaringer. Fra starten af 1980'erne skiftede den almindelige opfattelse af overgangen fra at være en kort og lineær proces til at være længere forløb eller baner og fokus i de kvalitative studier udvidedes til også at omfatte familieliv, køn og den private sfære. Hermed blev feltet mere differentieret i både indhold og metoder. Samtidig ændredes forskningen under inspiration af blandt andet ungdomssociologi, kulturteori og hverdagslivssociologi.

Forskningen blev mere differentieret både med hensyn til *hvad* den omfattede og med hensyn til *hvordan* forskningen blev gennemført. Forskningsfeltet er ifølge Raffe (1997) herefter delt mellem

fire forskellige tilgange med fokus på henholdsvis ungdomsårgange (kohortestudier), uddannelses- og aktiveringsordninger som YTS, arbejdsmarkedet og unges erfaringer, kultur og subjektivitet. Kohortestudierne fulgte typisk hele årgange af 16 -19 årige statistisk fra de forlod folkeskolen og ofte via uddannelse til en placering på arbejdsmarkedet. Studierne kortlagte de forskellige veje som de unge fulgte, og beskrev hvad der karakteriserede de unge der fulgte de forskellige veje. Enkelte studier har haft et udvidet sigte og har inddraget studier af de unges identitet, politiske orientering og familieforhold. Men ellers var sigtet i flertallet af undersøgelser begrænset til uddannelse og arbejde og omfattede ikke de unges øvrige liv og aktiviteter.

Sammenlignet med andre europæiske studier adskiller de britiske sig ved kun at gå op til 19-års alderen og longitudinale undersøgelser dækker typisk kun en kort årrække. Det kan skyldes at der traditionelt har været en ringe aldersspredning i det britiske system ved unges overgang fra skole til arbejdsmarked sammenlignet med for eksempel det tyske system (Hillmert 2002). Der har desuden været en tæt forbindelse mellem studier af unges veje i uddannelsessystemet og unges veje på arbejdsmarkedet. Det kan skyldes at de britiske oplæringsaktiviteter (ex Youth Training Scheme YTS) er tættere forbundet med arbejdsmarkedet end med det øvrige almene uddannelsessystem som i andre lande.

Mens den engelske forskning i overgang i 1960erne og 1970erne havde et fokuseret på uddannelsernes rolle i forhold til reproduktionen af klasseforskelle og social ulighed, så skiftede fokus i 1980erne til arbejdsmarkedets funktionsmåde. Sociologisk kan det forklares ved at de først nævnte årtier har præget af en voldsom ekspansion af uddannelsessystemet, så var perioden fra midten af 1970erne præget af økonomisk krise med høj arbejdsløshed og nedgang for mange traditionelle industriområder. Følgen var et tab af mange ufaglærte fuldtidsjob for mænd og et tab af lærepladser, som i Storbritannien især fandtes i den traditionelle industri og håndværk. Samtidig skete der en vækst i servicesektoren som ofte krævede højere formel uddannelse, og som i højere grad beskæftigede kvinder der ofte var på deltid. De hidtidige adgangsveje til arbejdsmarkedet og lærlingesystemet brød mere eller mindre sammen, og det gav de unge store problemer med at komme fra uddannelsessystemet og ind på arbejdsmarkedet.

Disse problemer medførte en interesse for de sociale strukturer på arbejdsmarkedet, der bidrager til at afskærme beskæftigelsesområder, og som etablerer adgangsveje ind på arbejdsmarkedet og karriereveje opad eller horisontalt på arbejdsmarkedet. I stedet for at se arbejdsmarkedet som reguleret af økonomiske kræfter blev det betragtet som struktureret af sociale kræfter som kampe, forhandlinger, institutioner og aftaler. Interessen med denne forskningstilgang var at forklare hvorfor arbejdsmarkedet tilsyneladende opdeler (segmenterer) personer efter køn, alder, uddannelse, etnicitet

og social baggrund, som har vidt forskellige muligheder og chancer på arbejdsmarkedet. Disse teorier om segmentering på arbejdsmarkedet udgjorde også en vigtig inspiration for forskningen i overgang.

De tidlige segmenteringsteorier viste sig dårligt i stand til at forklare hvad der foregik på de stadig mere komplekse og dynamiske arbejdsmarkeder i de 'postindustrielle' samfund. I England udvikledes flere forskellige og mere nuancerede tilgange som inddrog virksomhedernes rekrutteringsstrategier, fagforeningernes strategier, magtrelationer og familieforhold i analyserne. Uddannelse, oplæring og veje for mobilitet blev betragtet som institutionelle strukturer, der indgik i forskellige interessegruppers forsøg på at sikre deres løn, status, sikkerhed og karrieremuligheder. Flere undersøgelser har sat fokus på den segmentering med hensyn til køn og social baggrund der findes i de engelske oplærings- og aktiveringsprogrammer (YTS).

Ashton (1997) beskriver hvordan der er sket en tilnærmelse mellem arbejdsmarkedsforskningen og uddannelsessociologien med hensyn til at studere overgangen, selvom der stadig er en høj grad af fragmentering i forskningsfeltet. Med hensyn til internationale komparative studier peger han på at der fortsat mangler et samlet teoretisk perspektiv, der kan indfange de forskellige typer af relationer mellem uddannelse og arbejde.

Siden 1980'erne er der sket en øget erhvervsretning af de britiske uddannelser (*'the new vocationalism'*) både af hensyn til behovet for at tilføre erhvervslivet mere relevante og moderne kompetencer og af hensyn til behovet for at tilbyde 'skoletrætte' unge et alternativ til de almene og studieforberedende uddannelser. Disse tiltag har været omdiskuterede, fordi de kan forstærke opdelingen af uddannelsessystemet i to spor med forskellig status, et alment spor for de bogligt orienterede og et fagligt spor for resten. Det har været et generelt problem for de engelske erhvervsuddannelser, at de har haft en residualkarakter. De er et tilbud til restgruppen, der ikke kan klare en videregående uddannelse. Det adskiller dem fra især de tyske (og danske) erhvervsuddannelser, som vi vil se på i det følgende.

## **Forskningsfeltet overgang fra uddannelse til arbejde i Tyskland**

Forskningen har i Tyskland betragtet overgangen fra to forskellige vinkler der har lagt vægt på henholdsvis reproduktion og forandring (Heinz & Nagel 1997). Den ene har interesseret sig for hvordan sociale uligheder og klasseforskelle videreføres ved at sætte fokus på forholdet mellem unges sociale baggrund og deres senere uddannelsesforløb og beskæftigelse. Den har især peget på kontinuiteten i den sociale struktur og på hvordan blandt andet erhvervsuddannelse bidrager til at fast-

holde denne. Den anden har interesseret sig for opbrud og forandringer i livsforløb, kultur og 'normal-biografier'. Den har blandt andet peget på tendenser til individualisering, nye former for social differentiering og øget diversitet i livsstile og livsforløb. Det stiller spørgsmål ved indholdet i begreber om kollektiv fagidentitet gældende for sociale grupper med et paradoksalt begreb om 'individuelt fag' (Voß 2002).

Forskningen har inddraget Ulrich Becks begreb om risikosamfund og set overgangen som en proces der indebærer håndteringen af en række valg som er forbundet med risici for forkerte valg af uddannelse og arbejde og for arbejdsløshed, marginalisering og fastlåsnings. Det kræver at den enkelte er i stand til løbende at håndtere usikkerhed, at overveje egne valg og eventuelt at revidere egne livsudkast i lyset af de ikke-intenderede konsekvenser af tidligere valg og nye erfaringer. Overgangen er i Tyskland struktureret af stærke institutioner der tilbyder sikkerhed i overgangen via det erhvervsfaglige regime, men det forudsætter at den enkelte er i stand til at tolke dets regler og villige til at følge en af de 'normalbiografier' som institutionerne understøtter.

I Ulrich Becks (1986) og nogle tyske ungdomsforskeres, som Rainer Zolls (1993), diagnoser beskrives et kulturelt skifte fra et traditionel arbejdsorienteret livsperspektiv til et mere forbrugs- og fritidsorienteret livsperspektiv. For Zolls vedkommende kan det hænge sammen med at han især har taget udgangspunkt i grupper af unge som under den høje arbejdsløshed udviklede en særlig kultur som arbejdsløse. Andre undersøgelser af unge som Martin Baethges (1994) peger på at flertallet fortsat har arbejdet som centralt omdrejningspunkt i tilværelsen.

Fra 1980'erne er der i Tyskland udviklet forskning i livsforløb og biografier som både har en kvalitativ dimension (Heinz & Krüger 2001) og en kvantitativ dimension (Hillmert 2002). Forskningen fokuserer på faser og overgange i livsforløb hos medlemmer af sociale grupper afgrænset efter køn, generation, etnicitet og position. Tilgangen ser typisk livsforløbet som en 'forhandling' mellem på den ene side aktive sociale aktører (eller subjekter) og på den anden side de velfærdsinstitutioner, som bidrager til at forme og strukturere deres livsforløb. Desuden undersøges den måde hvorpå individerne søger at skabe sammenhæng og mening i deres livsforløb i forbindelse med håndteringen af risici ved overgangen mellem uddannelse og arbejde.

Indenfor denne forskningstradition er der også en række komparative studier, som undersøger livsforløb i forhold til de forskellige erhvervsuddannelses-regimer (Heinz 1999; Hillmert 2002; Evans & Heinz 1995). Det har vist sig at være en frugtbar måde at forbinde makro-orienterede studier af samfundsstrukturer med mikro-orienterede studier af individers og sociale gruppers liv og valg af uddannelse og arbejde.

Der har i den tyske forskning været mindre fokus på overgangen end i den engelske. Det kan forklares med at overgangen ikke samfundsmæssigt har udgjort et problem på samme måde som i England, fordi det 'Duale System' har virket effektivt for hovedparten af unge – dog i mindre grad for unge i det tidligere Østtyskland samt for kvinder og etniske minoriteter. Men der har siden 1980erne været en debat om hvorvidt det erhvervsfaglige regime fortsat er funktionsdygtigt i forhold til en mere fleksibel og videnstung produktion med vægt på service frem for industri (Fürstenberg 2000). I Tyskland får i lighed med Danmark en relativt lav andel af en ungdomsårgang en videregående uddannelse blandt andet fordi en erhvervsuddannelse fortsat er et attraktivt alternativ til de videregående uddannelser. Men der bliver stillet spørgsmål ved om det i fremtiden er holdbart, hvis udviklingen af 'vidensøkonomien' afhænger af den analytiske, abstrakt og teoretiske viden ('symbolanalytikerne', 'den kreative klasse') (Baethge 1994).

Der bliver også stillet spørgsmål ved det erhvervsfaglige regimes værdi i forhold til den fleksible kapitalismes behov for hurtig omstilling og tværfagligt samarbejde. Der er en tendens til at produktionen i mindre grad organiseres udfra fag og i højere grad udfra princippet om integration og rationalisering af den samlede værdikæde (Bechtle 1993). Og der peges på at den inkrementelle innovation, som har været en styrke ved den tyske fagarbejder, står i modsætning til behovet for radikal og springvis innovation i en globaliseret økonomi (Baethge 1998; Verdier 2003).

Desuden har det gradvise fald i søgning til erhvervsuddannelserne rejst spørgsmålet om deres fremtid, når de unge 'stemmer med fødderne' og fravælger dem til fordel for de gymnasiale uddannelser (Geißler 1991). Konkret skyldes diskussionen også den permanente mangel på praktikpladser, som hænger sammen med den økonomiske lavvækst i Tyskland generelt og krisen i det tidligere Østtyskland specielt.

## Politikker for overgangen

Uddannelses- og arbejdsmarkedspolitikken har fulgt det generelle skifte i den politiske diskurs fra fokus på udvikling af institutioner til fokus på individer og deres valg. Vægten lå indtil slutningen af 1970erne på opbygningen af velfærdsinstitutionelle systemer der skulle standardisere og institutionalisere overgangen fra skole til erhverv. Metaforisk talt blev der tænkt i store 'hovedveje' som EFG, der med et fælles basisår og en efterfølgende gradvis specialisering sikkert og effektivt kunne bringe alle ud på arbejdsmarkedet.

I kølvandet på den neoliberale nyorientering i 1980erne nedtonedes statens ansvar til fordel for decentrale løsninger, hvor ansvaret kom til at ligge i uddannelsesinstitutionerne og hos de unge selv.

Det slog klarest igennem med Reform 2000, der indebærer en individualisering, som stiller den enkelte overfor en lang række valg i forbindelse med afklaringen af vedkommendes personlige uddannelsesplan.

Det samme skifte i fokus fra strukturer til aktører kan genfindes i den danske forskning i erhvervsuddannelse (Juul 2004). Det store forskningsprojekt, PUKKS i 1970'erne undersøgte med en marxistisk inspireret forståelsesramme de strukturelle mekanismer bag lærlingssystemet (Sørensen 1984). I kontrast hertil beskæftiger projektet om 'mesterlære' (Nielsen & Kvale 1999) sig med den enkelte elevs læreprocesser og deres forhold til lokale fællesskaber på arbejdspladsen.

I analyser af uddannelsespolitikken bruges begrebet *pathway engineering* (Raffe 2003) til at beskrive politikernes forsøg på at bygge bro mellem de forskellige spor, at udvide adgangen til bestemte spor eller få unge til at skifte spor. Den type af social ingeniørkunst bygger typisk på forudsætningen om at unges valg af uddannelse og arbejde er rationelt og at valgene derfor lader sig styre via politiske tiltag, som belønner eller straffer bestemte former for adfærd med for eksempel incitamenter, tilskud og adgangsreguleringer. Sådanne politikker har vist sig at have begrænset effekt, da unges valgprocesser som nævnt er langt mere sammensatte og differentierede.

I forhold til styring af overgangen kan der identificeres nogle generelle tendenser i de politiske reformer i de sidste to årtier. En første tendens vedrører forholdet mellem de forskellige spor, især det erhvervsfaglige og det gymnasiale spor. Hensigten med de politiske tiltag har været at skabe større sammenhæng og lighed mellem de to spor med hensyn til indholdet og hvad de fører frem til, og at skabe muligheder for at skifte spor (Undervisningsministeriet 2000). Der er flere steder etableret uddannelser, der kombinerer uddannelser fra de to spor. Desuden har uddannelsespolitikken handlet om at etablere fælles styringsformer, evalueringer og kvalitetssikring for institutionerne i de to spor. Et andet tiltag har været at skabe en større *fleksibilitet* i erhvervsuddannelserne med flere valgmuligheder, med variabel længde af uddannelserne, realkompetencevurdering og meritgivning samt fleksibel af- og påstigning. Det er blandt andet sket med henblik på at gøre det muligt at skræddersy uddannelserne til den enkelte elevs og virksomheds behov. Hensigten har blandt andet været at give den enkelte elev flere valgmuligheder udfra forestillingen om at der sker en øget differentiering og individualisering blandt de unge. Ved at gøre uddannelserne mere fleksible forventes det at frafaldet kan reduceres. Det har dog i Danmark vist sig at have en problematisk effekt, idet de mange krav om valg og den tvungne individualisering som ligger i Reform 2000, har gjort det svært at fastholde de unge som ikke passer med individualiseringstenen.

En anden hensigt med denne politik er at give de unge mere kontrol med og ansvar for deres egen uddannelse, overgang og karriere på arbejdsmarkedet. Konsekvensen er desuden at politikere og

institutionerne aflastes for ansvar. Der er dermed skabt en alliance mellem de samfundskritiske interesser der kræver at de unge anerkendes som myndige samfundsborgere, og de neoliberale bestræbelser på at reducere institutionernes rolle og pålægge den enkelte ansvaret for sit eget liv. Det finder ofte sted indenfor en markedstænkning, der sætter fokus på efterspørgslen frem for på udbuddet af uddannelser. I Storbritannien er det sket ved at give de unge i restgruppen 'Youth Credits' eller 'vouchers' som de kan bruge til at øge deres position på markedet. Men det har vist sig at et markedsregime af denne type ikke virker på den måde (Hodkinson m. fl 1996). Det skyldes blandt andet at fleksibiliseringen bygger på forestillingen om at overgangen fremmes mest effektivt ved at give den enkelte valgmuligheder. Antagelsen er at problemer i overgangen skyldes individuelle forhold, som løses ved at åbne systemerne for individuelle præferencer og veje. Derved fjernes fokus fra de strukturelle problemer som både relaterer sig til køn, etnicitet og alder og til manglen på praktikpladser og øgede adgangskrav på arbejdsmarkedet.

Et problem ved fleksibiliseringen af erhvervsuddannelserne er at den kan svække mulighederne for at udvikle en stærk fagidentitet, fordi den løsner den tætte forbindelse mellem uddannelsesfag og arbejdsfag. En stor del af de unge i de danske erhvervsuddannelser har valgt udfra ønsker om bestemte fag, som de identificerer sig med (Koudal 2004).

En af forudsætningerne for at politiske styringstiltag virker, er at den formelle uddannelsesstruktur som er genstand for de politiske tiltag, svarer overens med de billeder som de unge har af uddannelserne og af deres valgmuligheder. Institutionel inertie kan ofte hindre at de officielle veje og strukturer bliver tilpasset til den måde, som de unge faktisk bruger systemerne og skaber sig nye veje gennem dem.

En tredje tendens i uddannelsespolitikken er at udbygge *vejledningssystemet* for at understøtte overgangen og undgå frafald og forlængede uddannelsestider. Styrkelsen er i Danmark både sket ved at udbygge og selvstændiggøre vejledningsinstitutionerne (UU) og ved at professionalisere og autorisere vejlederne.

En fjerde tendens i de politiske tiltag har været at skabe bedre muligheder for *videreuddannelse* for at undgå at valget af en erhvervsuddannelse kom til at fremstå som en blindgyde. Der er med Reform 2000 og den seneste reform i 2007 skabt muligheder for 'påbygning' af studiekompetence til erhvervskompetencen. Det kan bidrage til at tiltrække og fastholde også mere ressourcestærke elever i erhvervsuddannelserne. Men det løser ikke i sig selv de problemer med meget store forskelle mellem elevernes boglige forudsætninger og ambitioner, som vi har fundet i vores undersøgelse. De politiske reformer i Danmark har desuden skabt en tættere forbindelse mellem de grundlæggende erhvervsuddannelser for unge og voksenuddannelserne (GVU, AMU). Det giver mulighed for at

unge, der tidligt har forladt uddannelsessystemet, kan vende tilbage og fuldføre en erhvervsuddannelse i en senere alder.

I internationale sammenligninger er der peget på nogle generelle træk i forholdet mellem de forskellige spor og veje (Cedefop 2001). De almene og skolebaserede spor har generelt højere status end de praktik-baserede veje. Det gælder dog ikke for eksempel de danske erhvervsuddannelser, hvor skolepraktik har lavere status end 'rigtig' praktik. Desuden er kønsfordelingen generelt skæv, sådan at der er flere piger i de skolebaserede veje og flere drenge i de praktik-baserede veje. Det gælder især der hvor de praktik-baserede veje dominerer i industri og håndværk, men er mindre udbredte indenfor administration og service der har større andel af kvinder.

Der ses desuden en akademisering af tilgangen til de forskellige veje, idet flere og flere går ad den almene og studieforberedende vej. I mange lande har der været en langsigtet tilbagegang for vekseluddannelserne, de klassiske lærlingeuddannelser. Det gælder især lande hvor disse uddannelser ikke er blevet moderniseret og understøttet af staten og arbejdsmarkedets parter.

De store institutionelle forskelle mellem de forskellige lande som er påvist i de tidligere nævnte komparative undersøgelser, har ført til en opgivelse af forestillingen om at der ved hjælp af sammenligninger kan findes én 'best practice' der gælder universelt. I stedet er fokus rettet mod de ensartede typer af opgaver og udfordringer som forskellige regimer står overfor, men som de skal løse på hver sin måde. Det kan for eksempel være at sikre en god kobling mellem uddannelse og arbejdsmarked, og mellem læring i skolen og læring på arbejdspladsen, vejledning og støtte til udsatte unge, o.l.. Det fører ofte til den konklusion at det er vigtigere at have en mangfoldighed af veje end at satse på en vej som den 'bedste'. De institutionelle forskelle indebærer desuden nogle begrænsninger for den politiske styring med hensyn til at låne elementer fra andre systemer. De institutionelle forskelle betyder:

1. At mulighederne for politisk styring er forskellige inden for de forskellige regimeformer,
2. At succesfulde indgreb må være specifikke i forhold til den særlige institutionelle konfiguration på området (regimet),
3. At succesfulde indgreb i et delsystem må omfatte overvejelser over konsekvenserne for den øvrige sociale kontekst, hvori systemet er indlejret,
4. At direkte overførsel af et element (fx reguleringsform) fra én institutionel kontekst ikke kan forventes at få samme effekt i en anden institutionel kontekst.



## Sammenfatning

I dette kapitel har vi gennemgået og diskuteret centrale dele af den internationale litteratur om overgangen mellem uddannelse og arbejde. Den skelner dels mellem den første og den anden overgang – om end der er store nationale variationer i den måde hvorpå de to overgange er forbundet. Desuden peges der på flerheden af samtidige overgange (socioøkonomiske, livsfaser og familiære), og på at disse forskellige overgange har en tendens til at blive mere løst forbundne indbyrdes.

Forskningen peger på en generel tendens til at overgangen bliver forlænget, og at overgangen bliver mere kompleks. Der peges på årsager til disse forandringer både i de ændrede strukturelle vilkår og i de ændrede forventninger, livsperspektiver og værdier hos de unge.

I en gennemgang og diskussion af centrale begreber i forskningen om overgangen viste vi at forskellen i begrebsbrug afspejler en forskellig vægtning af henholdsvis de strukturelle og de aktørrelaterede aspekter af overgangen. Disse forskelle afspejler igen historiske, konjunkturelle og nationale forskelle i vilkårene for overgang.

Nogle vigtigste teoretiske traditioner i studier af overgangen har været *udviklingspsykologien*, *functionalismen* og *rationalismen*. De har henholdsvis lagt vægt på de unges biologisk bestemte indre behov, på samfundets behov og på de unges rationelle valg. Den målrationalle forståelse som præger den aktuelle uddannelsespolitik, indeholder en række svagheder, blandt andet et manglende blik for valgprocessers flertydige, ikke-lineære, ambivalente og kulturelt indlejrede karakter, der kan forstås med et begreb om en 'pragmatisk rationalitet'.

I en gennemgang af henholdsvis britisk og tysk forskning i overgang fremhævede vi hvordan forskningen er præget af den nationale kontekst. Det gælder for eksempel med hensyn til hvilke aldersgrupper og temaer den omfatter, samt hvilke begreber og metoder der anvendes. Samtidig er der dog også i hvert land en stor spredning i forskningstilgange med fokus på henholdsvis uddannelse, arbejdsmarked og de unge og med vægt på henholdsvis kvalitative og kvantitative metoder.

Endelig har vi peget på nogle fælles træk i de politikker, som i flere lande implementeres for at løse de problemer som de forlængede, mere differentierede og komplekse overgange medfører: frafald, ungdomsarbejdsløshed samt sociale, etniske og kønsmæssige uligheder i overgangen. Selvom en række problemer i landene er parallelle, betyder forskelle i de institutionelle kontekster at politiske tiltag ikke uden videre kan overføres fra en kontekst til en anden og give samme resultater.

## 5. Årgang 2000 på arbejdsmarkedet

I år 2000 afsluttede omkring 10.000 elever en merkantil erhvervsuddannelse og stod overfor at skulle påbegynde en karriere på arbejdsmarkedet. De stod med en uddannelse der var resultatet af en klassisk vekseluddannelse, hvor der var introduceret en række nye elementer (uddannelsesbøger, større opmærksomhed fra praktikpladsernes side, afsluttende fagprøve etc.). De skulle ud på et arbejdsmarked og prøve af, i hvilket omfang deres kvalifikationer modsvarede det arbejdsmarked efterspurgte, ligesom de skulle afprøve mulighederne for at realisere deres egne forventninger og drømme.

I de følgende to kapitler af rapporten er samlet en række tal og erfaringer der illustrerer, hvordan denne overgang er forløbet for generation 2000 af merkantile elever. I denne beskrivelser er lagt særlig vægt på at vise den rolle erhvervsfagligheder har spillet i denne proces og de ressourcer hhv. problemer en stærk eller svag erhvervsfaglighed giver den enkelte.

Hvordan overgangen som helhed er forløbet rent beskæftigelsesmæssigt, har undervisningsministeriet opgjort på basis af 2003 tal. Det fremgår af denne statistik at beskæftigelsesfrekvensen for elever der er uddannet i år 2000 er lidt forskellig efter speciale: finansuddannede ligger højest (94%), mens kontor uddannede ligger lavest (78%). Disse tal skal ses i sammenhæng med at der i denne periode var der en stærk tilbagegang i antallet af praktikpladser på kontorområdet, hvilket kan være en effekt af at beskæftigelsen i den offentlige sektor i forbindelse med skattestoppet er bremsat op.

I vores analyse af det materiale vi har indsamlet tager vi imidlertid ikke udgangspunkt i klassiske sociologiske variable. Vi tager udgangspunkt i de overvejelser omkring sammenhængen mellem erhvervsfaglighed og strukturelle regimer på arbejdsmarkedet, som er diskuteret i kapitel 2 af denne rapport og bruge disse til konkret at forstå de mulige overgangsforløb, der har været tilgængelige for denne gruppe af unge. Det betyder, at vi vil undersøge faglighedens rolle:

1. som knyttet til systemverdenen og dermed som defineret ud fra beskæftigelsessystemet, arbejdsmarkedet og uddannelsessystemet og
2. som levet og oplevet realitet og dermed som defineret ud fra subjektive oplevelse af at beherske et arbejdsfelt, oplevelsen af at være en del af en socialt genkendelig gruppe og som symbolet på at man besidder en bestemt, veldefineret viden og kompetence.

## Den empiriske undersøgelses metode

Vores empiriske undersøgelse af overgangen tager udgangspunkt i denne tankegang og bygger på to spørgeskemaundersøgelser og en interviewundersøgelse. Det afspejler at vi i konsekvens af ovenstående har benyttet to forskellige metodiske tilgange. På den ene side har vi analyseret den *strukturelle* dimension af overgangen via registerundersøgelsen og spørgeskemaundersøgelsen for at belyse overgangsmønstre fra en faglig uddannelse til en efterfølgende karriere på arbejdsmarkedet. På den anden side har vi analyseret den *subjektive* dimension via interviews med elever om deres oplevelse af overgangen, deres fagidentiteter og perspektiver i forhold til faget.

Grundlaget udgøres af en population på 877 elever, som i år 2000 deltog i en evaluering af den merkantile reform gennemført af Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse. De svarede på en lang række spørgsmål om deres oplevelse af uddannelsens kvalitet – især den skolebaserede del overfor den praktikbaserede del af uddannelsen. Ved at tage udgangspunkt i denne undersøgelse fik vi mulighed for at sammenholde svar givet umiddelbart ved afslutningen af uddannelsen med svar givet 6 år senere. I første omgang gennemførte vi en mindre registerbaseret undersøgelse af hele populationen. Den registerbaserede undersøgelse viste sig imidlertid at have meget begrænset værdi, dels fordi den kun dækkede de første 3 år af den 6-års periode som vi undersøgte; dels fordi der var store vanskeligheder med at Danmarks Statistiks branche-kategorier i forhold til vores interesse for fag.

Herefter udvalgte vi 6 specialer til at indgå i en survey, nemlig Administration, offentlig administration, spedition og shipping, salgsassistent, Pengeinstitut og kapitalkædedrift, i alt 647 personer. Igennem CPR registeret fik vi adresser på disse dog med et vist bortfald (15 havde bopæl i udlandet, 17 var ud at rejse og 173 ønskede ikke at deltage i spørgeskemaundersøgelser). Derefter henvendte vi os til alle dem vi kunne finde telefonnummer på mhp. at få samtykke til at deltage i en spørgeskemaundersøgelse samt få en email adresse så vi kunne sende et elektronisk spørgeskema. I alt 382 oplyste en e-mail adresse og 316 af disse har svaret elektronisk. For at forøge det samlede datamateriale udsendte vi herefter spørgeskemaet til alle der havde deltaget i den oprindelige undersøgelse og som ikke enten var i udlandet, havde sagt eksplicit nej til at deltage i undersøgelsen eller hvor vi havde fået kuerten tilbage med ”ubekendt efter adressen”, i alt 392 spørgeskemaer. Af disse returnerede 89 spørgeskemaet i papirform mens 40 udnyttede muligheden for at svare på internettet. Dette bragt antallet af besvarelser op på 445 besvarede spørgeskemaer.

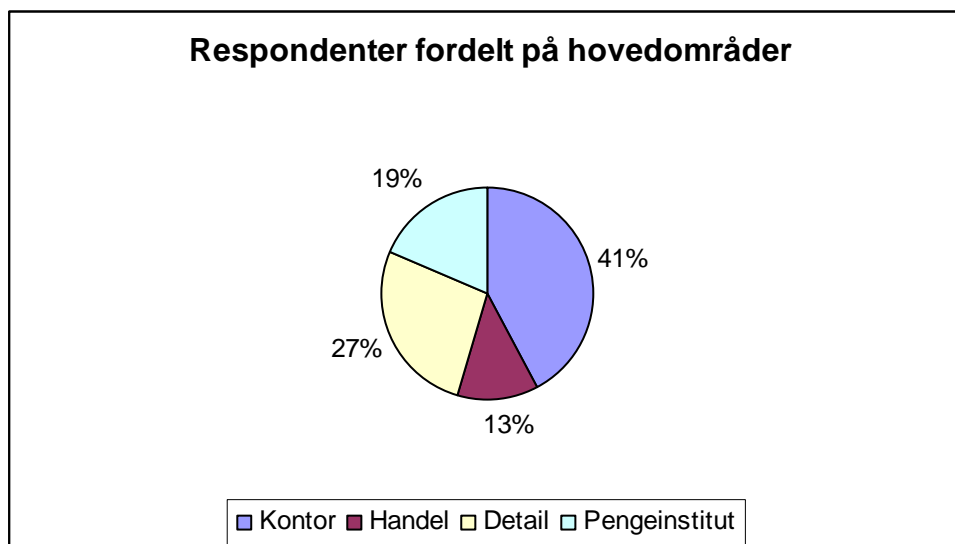
Ovenstående betyder at der er et betydeligt bortfald. I forbindelse med undersøgelsen i år 2000 blev det konkluderet at bortfaldet dengang ikke var systematisk. Når man sammenligner størrelsen af de

enkelte specialer i 2006 undersøgelsen med størrelsen i 2000 er de to administrationsområder og pengeinstitut overrepræsenteret, mens Regnskab og revision mangler og kapitalkædedrift og blomsterdekoratører er underrepræsenteret. Fordelingen på køn er den samme. Således er der en vis skævvridning i materialet som bør medtænkes i vurderingen af tallene men ikke diskvalificerer disse.

I analysen af dette materiale har vi opdelt svarpersonerne i 6 hovedgrupper med udgangspunkt i deres overgangsmønstre, det vil sige deres mobilitet i forhold til erhvervsfaget. De 6 kategorier blev endelig fastlagt tidligt, men revideret under analysen af materialet. Som de fremtræder, er de relevante for hovedparten af svarpersonerne, men i nogle situationer fremtræder der inkonsekvente sammenhænge i tallene. Det bekræfter forskningslitteraturens påpegning af at overgangene for mange er komplekse og ikke-lineære – både før og efter afslutningen af deres erhvervsuddannelse. Desuden er der gennemført 22 semistrukturerede telefoninterview med personer der er udvalgt ud fra deres svar i spørgeskemaundersøgelsen så et bredt udsnit af uddannelser (specialer) og overgangstyper er repræsenteret. Alle interview er optaget på elektronisk medium og hovedpunkter fra interviewene er registreret skriftligt i analyseskemaer. Nogle få af disse interview er også skrevet ud i fuld længde. Hertil er der gennemført 6 individuelle narrative interviews med deltagere om deres specifikke overgangsforløb. Disse interviews er alle udskrevet i fuld længde inden analysen. Udover de resultater som fremlægges i denne rapport planlægger vi at benytte materialet til 2 forskningsartikler som vil blive præsenteret senere i 2007.

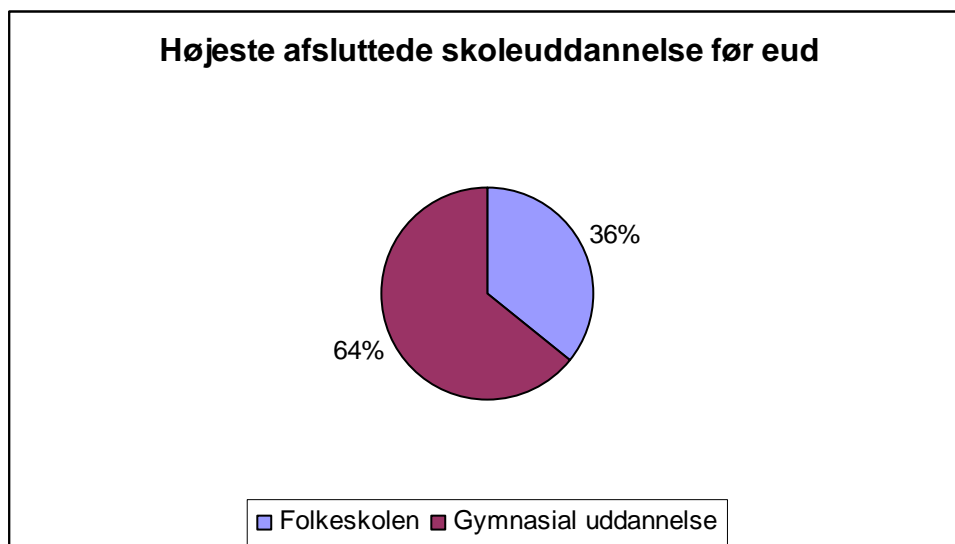
## **Tværgående resultater**

Som det fremgår af nedenstående er den samlede gruppe af respondenter sammensat af et forholdsvis stort område (kontor) og tre mindre. I forhold til det antal der uddannes indenfor de enkelte specialer, er billedet imidlertid rimelig retvisende, dog er pengeinstitut en smule overrepræsenteret.

**Figur 1**

Både når man taler om gruppen samlet og når man ser på specialerne i forhold til hinanden er det vigtigt at holde sig for øje, at de hver for sig uddanner arbejdskraft til arbejdsmarkeder med meget forskellig virksomhedsstruktur og funktionskrav. Det er med til at give forskellige vilkår for erhvervsfagligheds udfoldelse. Således har detailområdet mange mindre virksomheder, der udelukker en høj virksomhedsintern mobilitet, mens denne type mobilitet er mere typisk for f.eks. pengeinstitut. Det samme gælder erhvervsfagligheden, der indenfor detail må forventes at være nærmere knyttet til kundekontakt og salg end indenfor kontorområdet. Således repræsenterer de merkantile uddannelser et meget sammensat felt, hvilket vi vil prøve at tage højde for i vores analyser og diskussioner.

I forhold til virksomhedsstørrelsen tegner der sig det billede, at virksomheder med under 20 ansatte uddanner en tredjedel af eleverne, de med mellem 20 og 100 ansatte uddanner en tredjedel af eleverne og de med over 100 ansatte uddanner den sidste tredjedel. Dette fordeler sig skævt på brancher, da strukturen er meget forskellig, men kan give anledning til nærmere at kigge på, hvem der bærer hvilke uddannelsesbyrder indenfor det merkantile område.

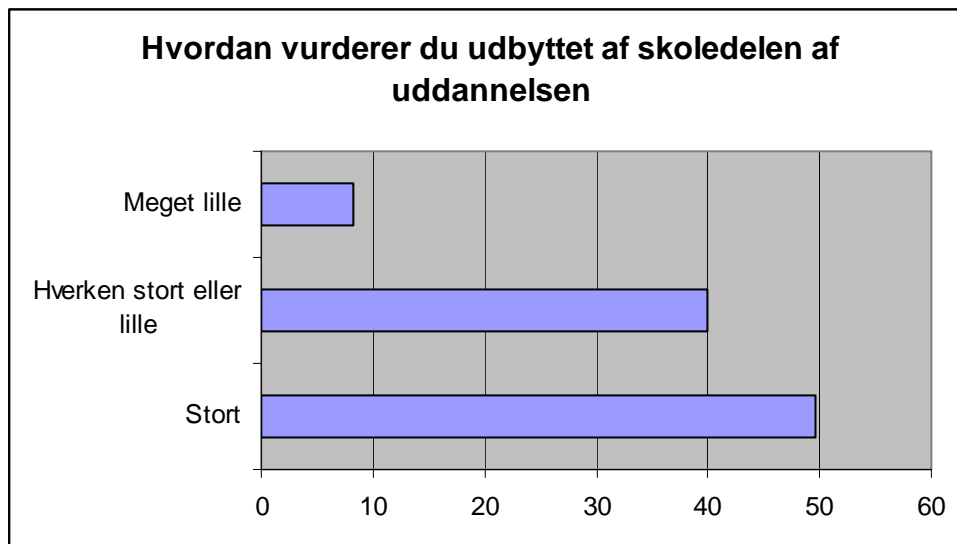


**Figur 2**

To tredjedel af alle elever indenfor det merkantile område har en gymnasial uddannelse. Dette er et meget højt tal og stiller spørgsmål ved rimeligheden af, at betragte ungdomsuddannelserne som bestående af to parallelle spor (et gymnasialt og et erhvervsfagligt). Det må i hvert tilfælde konstateres, at der er en væsentlig bevægelse mellem disse. Dette skyldes til dels at nogle brancher målrettet søger at rekruttere HHX elever til deres erhvervsuddannelser (bl.a. finanssektoren), men også at en række unge der utvivlsomt har været egnede til at tage en gymnasial uddannelse, under denne erkender at de ikke umiddelbart skal fortsætte i en videregående uddannelse, hvilket understøttes af at de der har valgt en merkantil uddannelse generelt har været glade for at gå i skole før de påbegyndte denne.

En stor del angiver i år 2000, at de har valgt deres erhvervsuddannelse ud fra interesse for faget. Dog skal man medtage i vurderingen at dette svar er givet lige ved afslutningen af uddannelsen, hvor de pågældende skulle begynde et arbejdsliv indenfor dette. Det er imidlertid markant, at i de interviews vi har foretaget senere, fortæller et meget stort antal at deres valg af uddannelse var overvejende tilfældig, alene dirigeret af hvor de kunne få en elevplads, eller at deres valg stod mellem flere forskellige specialer og dermed ikke var udtryk for nogen klar målretning. Omkring en tredjedel har i mere end et år haft fast fuldtidsarbejde inden erhvervsuddannelsen og kan dermed have kvalificeret deres opfattelse af, hvad der fremtidsperspektiv var arbejdsmæssigt, men over 40% har aldrig har fuldtids erhvervsarbejde (mere end 28 timer om ugen) inden de begyndte uddannelsen, og vil derfor have haft en mindre realitetsbaseret forestilling om et arbejdsliv. Dette peger på en deling af gruppen af elever i de merkantile uddannelser i nogen uden arbejdslivserfaringer og andre med relativt solide arbejds erfaringer.

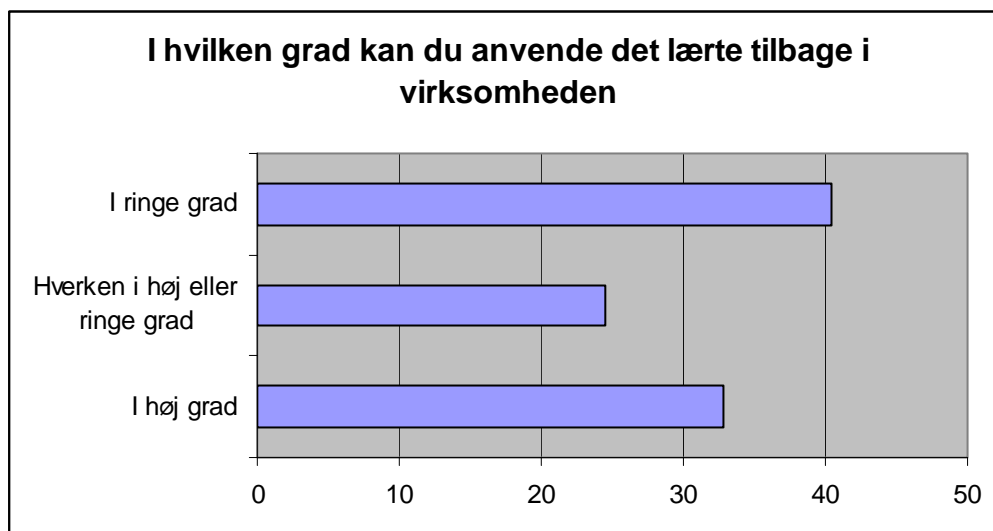
Når man ser på elevernes vurdering ved afslutningen af uddannelsen af udbyttet af skoledelen af deres erhvervsuddannelse (figur 3), tegner det billede sig at ca. halvdelen vurderer deres udbytte af denne som stort.



**Figur 3**

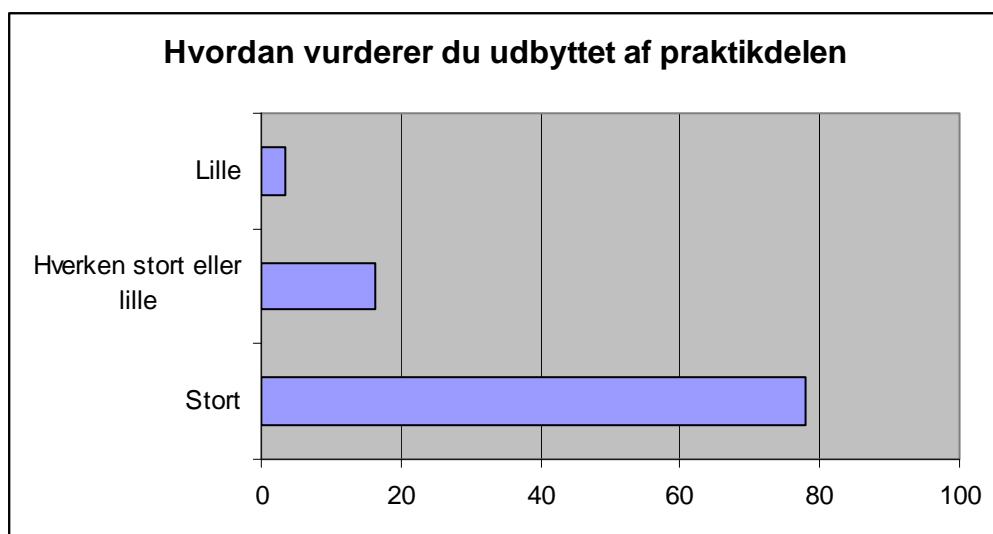
Både mht. den teoretiske og den praktiske undervisning på skoleopholdene vurderer kungodt 40% at udbyttet af denne var stort. Med hensyn til vurderingen af udbyttet af praktikopholdet angiver 80% at de oplever dette som stort.

Sammenhængen mellem virksomhed og skole er imidlertid mindre stærk både vurderet ud fra om det der blev lært i skolen var noget der blev brugt i virksomheden (figur 4), og ud fra om virksomheden sikrede at eleverne fik opgaver, der han sammen med progressionen i deres skoleuddannelse.



Figur 4

Omkring praktikpladserne i øvrigt kan fremhæves at praksislæringen understøttes på klassisk måde ved at eleverne for tre fjerdedels vedkommende ofte arbejder sammen med udlærte medarbejdere og har en uddannelsesplan samt en der tog sig af deres oplæring i hverdagen. De fleste har også haft uddannelsessamtaler under deres praktikforløb.



Figur 5

Som figur 5 viser var en meget stor del af eleverne da også tilfredse med udbyttet af den uddannelse de fik i praktikken. Der er ligeledes 42% der oplever, at de i kraft af den uddannelse de har fået i praktikken har fået et godt grundlag for at søge job, mens kun 13% oplever at de har et dårligt grundlag.

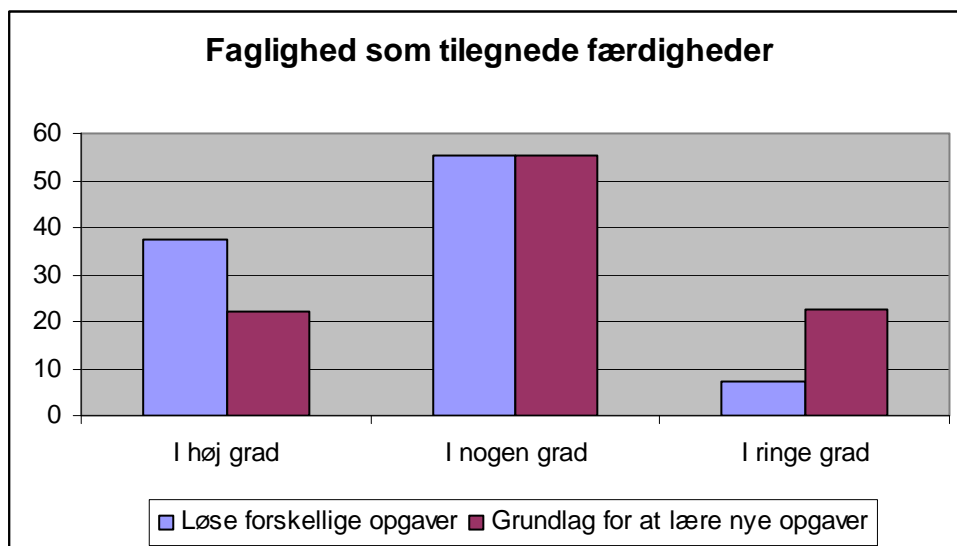


I besvarelsene givet 6 år senere er den samlede vurdering en anelse mere negativ. Kun 12% angiver, at de har haft stor nytte af skoleuddannelsen efterfølgende, mens 45% siger at de har haft lille eller ingen nytte af denne. Med hensyn til praktikuddannelsen siger knap 60% at de har haft stor glæde af denne, mens kun 12% betegner udbyttet som ringe.

I forhold til at skabe en stærk erhvervsfaglighed spiller ikke kun erhvervsuddannelsen, men den samlede uddannelse indenfor faget en væsentlig rolle. Ca. 50% af eleverne kan fortælle, at de modtog supplerende uddannelse ved siden af elevuddannelsen mens de resterende 50% ikke havde modtaget yderligere uddannelse. Det drejede sig udtrakt om kurser i specifikke forhold knyttet til den enkelte virksomhed (f.eks. varekendskab, kendskab til specielle systemer etc.) eller edb kurser. Dog er der nogle der har læst merkonom ved siden af eller påbegyndt HD.

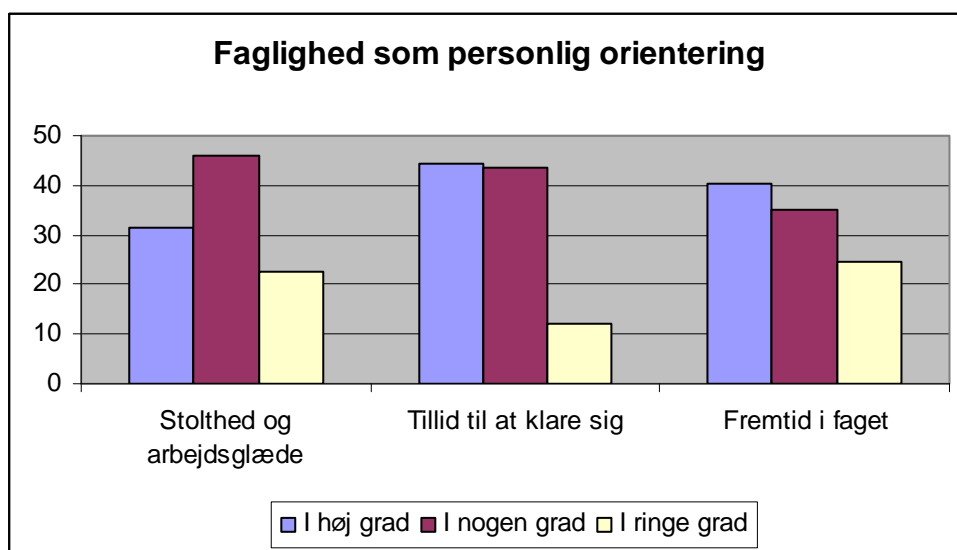
Omkring efter- og videreuddannelse tegner der sig store forskelle mellem de elever, der har deltaget i undersøgelsen. Således har knap 30% ingen yderligere uddannelse fået 6 år efter afslutningen af deres uddannelse, mens ca. 45% har fået over 10 ugers uddannelse. To store kategorier af yderligere uddannelse er kurser indenfor fagområdet (37%) og merkonom, HD, master etc. (36%). Det dominerende motiv for at uddanne sig er at dygtiggøre sig indenfor sit område eller at få et bedre job indenfor fagområdet. At disse erhvervsuddannelser ikke bare er blindgyder bekræftes også af Undervisningsministeriets *Statistik for de erhvervsfaglige uddannelser* (Undervisningsministeriet, 2004) der viser at elever fra de erhvervsfaglige uddannelser i stigende grad fortsætter med at uddanne sig. Særlig er andelen af elever fra kontor uddannelserne der fortsætter i mellemlange videregående uddannelser steget fra 7,5% i 1993 til 12,55 i 2002.

Når man ser på fagligheden som at have tilegnet sig nogle færdigheder indenfor faget – uddannelsesfaget - har uddannelserne generelt givet eleverne en god tillid til at de kan løse opgaver indenfor faget, mens de oplever at uddannelsen i mindre grad har givet dem et godt grundlag for at lære nyt. På et arbejdsmarked som de fleste anser for stærkt foranderligt kan dette udgøre et problem for såvel de unge som uddannelserne.



Figur 6

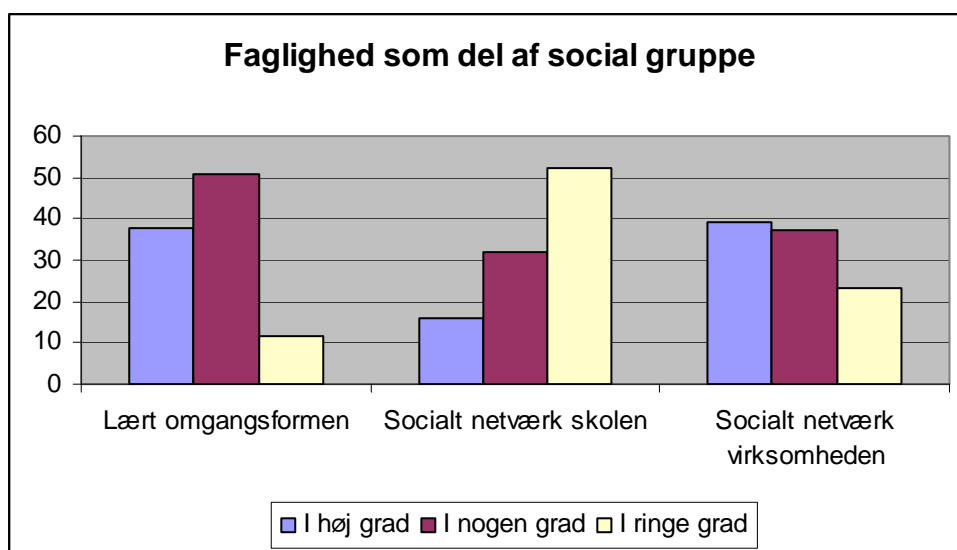
Når man ser på fagligheden som en personlig forankring i faget – arbejdsfaget - tegner billedet sig således.



Figur 7

De pågældende fremtræder som forholdsvis solidt forankret i arbejdsfaget. Uddannelserne er gode til at give den enkelte tillid til at kunne klare sig i de faglige sammenhænge de indgår i, mens deres evner til at udvikle elevernes faglige stolthed og arbejdsglæde er mere middelmådig. Eleverne er splittet i deres vurdering af om uddannelsen har givet den lyst til en fremtid i faget. Mange ønsker denne fremtid, men der er dog 25% der efter uddannelsen ikke havde lyst til at fortsætte i faget og mange forlader da også dette.

Når man ser på fagligheden som oplevelsen af at have tilhør til en gruppe – organisationsfaget - er resultaterne mere blandede. Eleverne oplever at de er blevet en del af faget i den forstand, at de har lært omgangsformen og dermed fået et grundlag for at blive en del af de sociale fællesskaber.



**Figur 8**

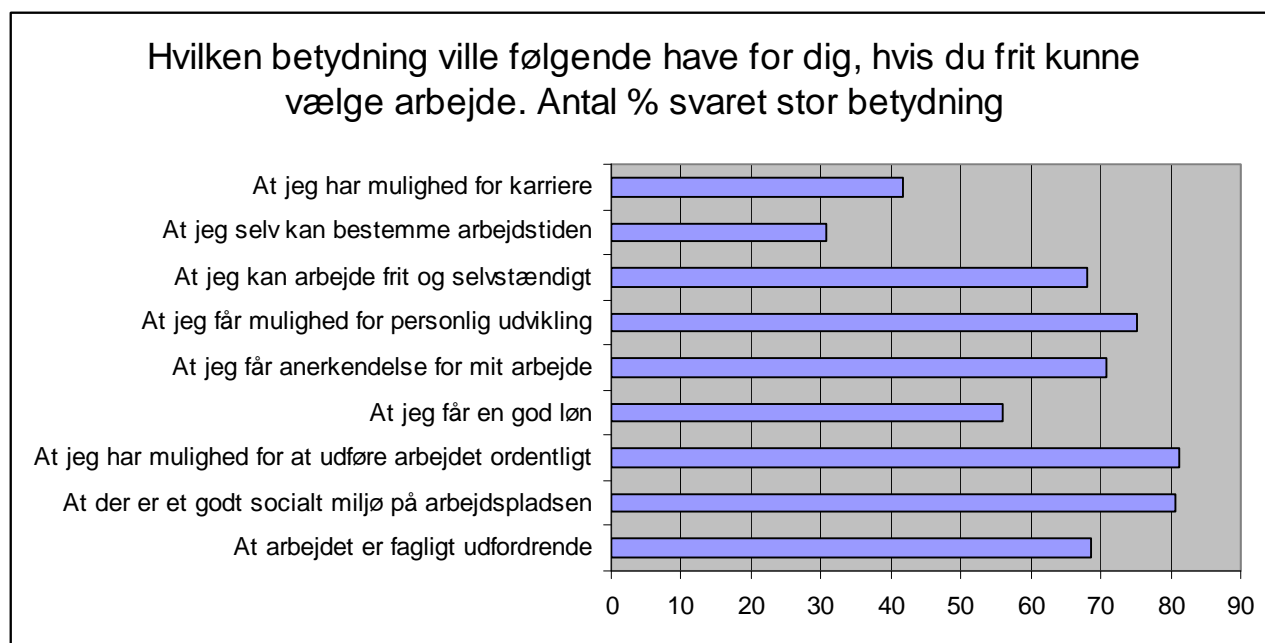
Imidlertid angiver kun ca. en femtedel at de føler tilknytning til deres fagforening og under halvdele føler tilknytning til fagfæller udenfor virksomheden. Til gengæld angiver mellem 80% og 90% at de føler stor tilknytning til virksomheden samt kolleger i virksomheden indenfor og udenfor fagområdet. Dette peger i retning af at virksomhedsidentitet spiller en større rolle end fagforeningsidentitet indenfor det merkantile område. Med hensyn til socialt netværk med kolleger spiller skolen en ringe rolle. Dette stemmer overens med vores indtryk fra de personlige interviews. Skoleopholdene er for mange en perifer oplevelse i det samlede forløb, og kun i de tilfælde hvor store virksomheder samler mange elever på et hold, opstår blivende netværk. Til gengæld resulterer praktiken ofte i dannelse af sociale netværk i den virksomhed hvor eleverne er blevet uddannet.

Efter endt uddannelse bliver langt de fleste ansat i den virksomhed hvor de er uddannet eller i en anden virksomhed indenfor samme fag. Men knap 20% bliver ikke ansat i faget i første omgang og 10% får aldrig arbejde indenfor dette. I øvrigt er de merkantile elever forholdsvis mobile. Kun omkring en fjerdedel har aldrig skiftet til en anden virksomhed. Mange har også skiftet flere gange indenfor den enkelte virksomhed. Og mobiliteten er selvvalgt. Kun 10% angiver at de har været ud for afskedigelse som årsag til et jobskifte (Planlagt afskedigelse ved elevtidens ophør er ikke med her), mens langt de fleste selv har sagt op. Når disse elever skifter job, spiller de virksomhedsinterne arbejdsmarkeder en stor rolle. 25% har ved jobskifte fundet arbejde i samme virksomhed. Ved

skift af virksomhed spiller aviser og internet den dominerende rolle, men familie og venner samt netværk fra tidligere ansættelser har også betydning.

Mobilitet viser sig også i at ca. en tredjedel har haft arbejde udenfor fagområdet og ca. en femtedel har været ledere, men kun ganske få har forsøgt sig som selvstændige. Ca. en femtedel har aftjenet værnepligt eller fået et barn i de første år efter uddannelsens afslutning. Dog peger mange besvarelser på, at de der har deltaget i surveyet oplever at de er ”faldet på plads” arbejdsmæssigt. 42% tror at de om fem år er i samme type job som i dag, mens 20-25% tror at de har skiftet jo indenfor virksomheden eller til en anden virksomhed og ca. en fjerdedel tror de er blevet ledere.

At der er denne forholdsvis store stabilitet kan skyldes at mange medarbejdere oplever at have gode og udfordrende opgaver. F.eks. peger DA's Arbejdsmarkedsrapport 2006 (DA, 2006) på at omkring 20% af alle faglærte varetager opgaver på et højere niveau end de er uddannet til. Den finder desuden at i sammenligning med Bygge og Anlæg samt Jern og Metal er Kontor og Handel det område hvor flest er beskæftiget med ledelse og i jobs på et højere niveau end faglært. Det peger på at den vertikale mobilitet, opstigningen, er større indenfor Handel og Kontor, hvilket svarer til de klassiske undersøgelser af dette område, 'White collar workers' (Mills 1951/1968). Tilsvarende viser vores egne tal at 53% ofte løser opgaver, der er mere kvalificerede end de er uddannet til.



**Figur 9**

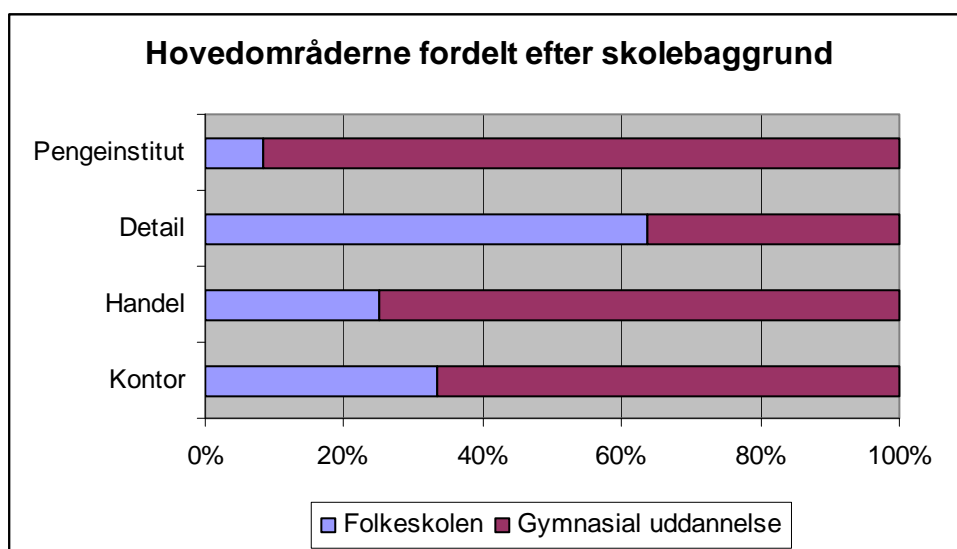
Kunne medarbejderne vælge arbejde frit ville det vægtede højst være et godt socialt miljø samt muligheden for at kunne gøre deres arbejde ordentligt højst, mens personlig udvikling, anerkendelse,

frihed og selvstændighed i arbejdet samt faglige udfordringer kommer noget efter. I bunden ligger frihed til selv at bestemme arbejdstid, karrieremuligheder og løn. Dette kan variere indenfor specialer, men peger på at det er de nærmeste kolleger samt følelsen af at man kan være tilfreds med sig selv, der motiverer denne gruppe, altså den faglige stolthed og ikke ydre faktorer som løn og forfremmelse. Det peger på at en central kvalitet i erhvervsfag er de indbyggede normer for kvalitet, som fungerer uafhængigt af ydre kontrol.

## Eleverne set ud fra deres skolebaggrund

Set på baggrund af andre undersøgelser ville det være forventeligt at uddannelsesfaktoren af stor betydning som forklaring på andre forskelligheder (Undervisningsministeriet, 2005). At denne faktor fremtræder som havende denne betydning kan delvis forklares ved de sociale mekanismer, der ligger bag forskellige valg af almen uddannelse. Det kan også skyldes de brede almene kvalifikationer man tilegner sig i uddannelsen. Endelig er det forklaret ved arbejdsmarkedets større anerkendelse af de gymnasiale uddannelser.

Det er imidlertid interessant, at det kun er på forholdsvis få parametre at uddannelsesvariablen slår tydeligt igennem i denne undersøgelse.



**Figur 10**

Det er tydeligt, at der er store forskelle mellem specialerne med hensyn til med hvilken uddannelsesbaggrund man rekrutterer elever. Således rekrutterer administrationsområderne, shipping og

pengeinstitut hovedsagelig elever med gymnasial baggrund, mens detail fagene hovedsagelig rekrutterer med folkeskolebaggrund. Engros er så lille i undersøgelsen at tallene er noget misvisende. Det er gennemgående, at elever med gymnasial baggrund generelt er lidt mere skoleglade end elever med folkeskolen som baggrund, og de syntes i højere grad at undervisningsaktiviteterne på fagskolen, er på tilpas niveau. Dog peger begge grupper på at indholdet i undervisningen i udstrakt grad er en gentagelse fra tidligere (HHx og Hg).

I forhold til praktikuddannelsen vurderer begge grupper denne meget positivt, men elever med en gymnasial baggrund oplever en smule bedre sammenhæng mellem praktikken og skolen end eleverne med Hg baggrund. Det kan hænge sammen med, at de fra praktikvirksomhedernes side bliver vist noget mere opmærksomhed (uddannelsesplan, nogen der tager sig af den i hverdagen og uddannelsessamtaler) hvilket f.eks. er karakteristisk for finansområdet.

Et af de områder, hvor de to grupper adskiller sig kraftigt, er mht. sideløbende uddannelse under elevuddannelsen. Mens kun en tredjedel af de der har folkeskolebaggrund, har fået en sideløbende uddannelse, har 56% af de med gymnasial baggrund modtaget en sådan. Også må disse tal ses i relation til de pågældendes branchefordeling.

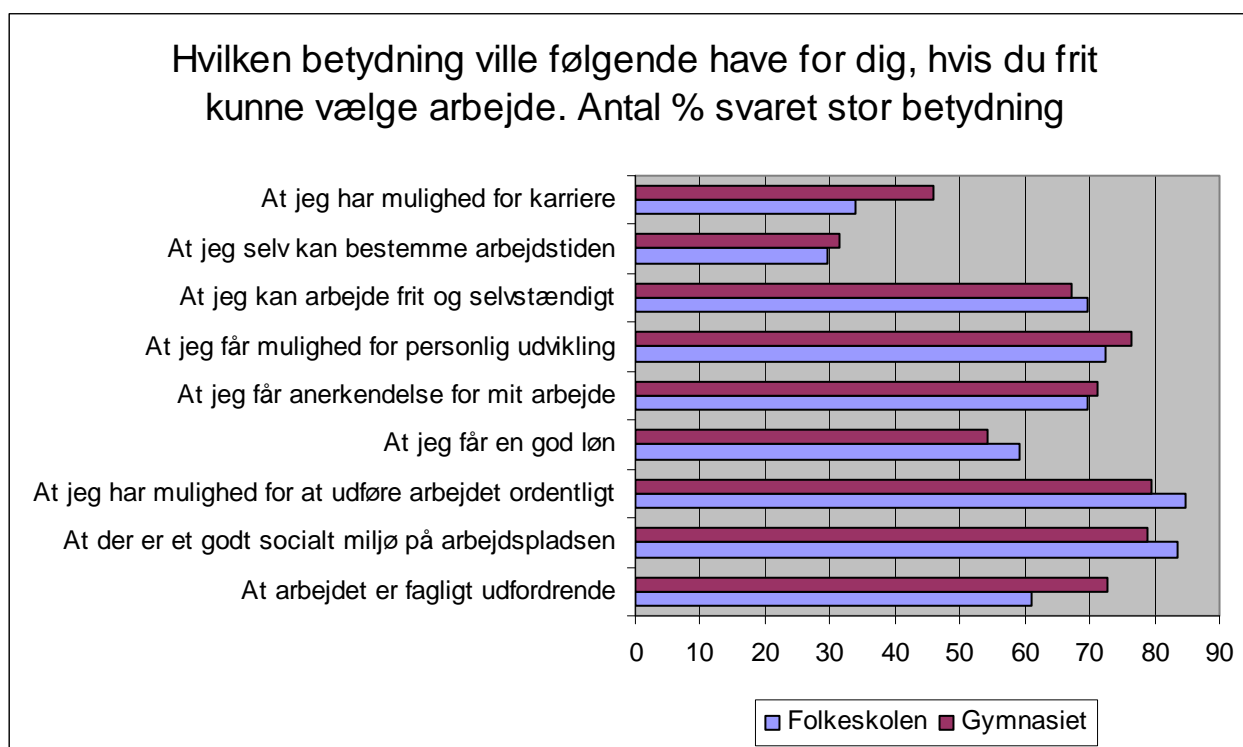
Efter 6 år tegner der sig et billede, hvor de der har folkeskolebaggrund oplever at de har haft mere nytte af skoleuddannelsen, mens de der har gymnasial baggrund, oplever de har haft mere nytte af praktikuddannelsen. De virker som om, at de elever der kommer via Hg (og dermed fra folkeskolen) selv oplever, at de har udviklet en stærkere erhvervsfaglighed igennem deres uddannelse end de der kommer med en gymnasial baggrund. Både hvad angår oplevelsen af erhvervsfagligheden som tilegnelse af færdigheder (uddannelsesfaget) og oplevelsen af erhvervsfagligheden som personlig orientering (arbejdsfaget) ligger eleverne med folkeskolebaggrund over elever med gymnasiebaggrund. Med hensyn til fagligheden som socialt tilhør er billedet mere blandet. Elever med folkeskolebaggrund skaber mere netværk fra skolen, mens elever med gymnasiebaggrund skaber mere netværk fra virksomheden (hvilket bl.a. kan tilskrives aldersforskellen mellem de to grupper og forskelle mellem brancher).

64% af de eleverne der har gymnasial baggrund blev ansat i den virksomhed, hvor de blev uddannet, mens kun knap 50% af eleverne med folkeskolebaggrund opnåede dette. Der er dog væsentlige branchemæssige forskelle her. Ca. 20% af eleverne med folkeskolebaggrund blev slet ikke ansat indenfor det merkantile område. Disse udgør den væsentlige del af den gruppe der forlader faget og ikke får anden uddannelse. Med hensyn til mobiliteten tegner sig det billede, at elever med gymnasial baggrund mere mobile indenfor virksomheden, mens elever med folkeskolebaggrund er mobile

på tværs af virksomheder. Dette kan igen hænge sammen med forskelle i de grupper de enkelte brancher rekrutterer.

Med hensyn til uddannelse og kvalificeringsmulighederne i arbejdet er den gruppe der alene har folkeskolen som baggrund ringere stillet end de med gymnasial baggrund. Omkring 45% af de elever der har folkeskolebaggrund har ikke fået efter- eller videreuddannelse, mens dette kun er tilfældet for ca. 20% af de med gymnasial baggrund. Tilsvarende, når man ser på de der har fået mere end 10 ugers uddannelse gælder det, at 45% af den med gymnasial baggrund har fået mere end 10 ugers uddannelse, mens kun godt og vel 20% af de med folkeskolebaggrund har modtaget så meget. Den uddannelse folkeskolegruppen har modtager, er mest indenfor fagets område, men elever med gymnasial uddannelse ligger højere både hvad angår fagrettet og almen efter- og videreuddannelse. Dette er formentlig ikke uden sammenhæng med at gruppen med folkeskolebaggrund meget oftere end den anden gruppe oplever at lave arbejder, der er meget mere rutinepræget end deres uddannelse egentlig kvalificerer dem til.

Med hensyn til hvad der motiverer i arbejdet er de to grupper til en vis grad forskellige.



**Figur 11**

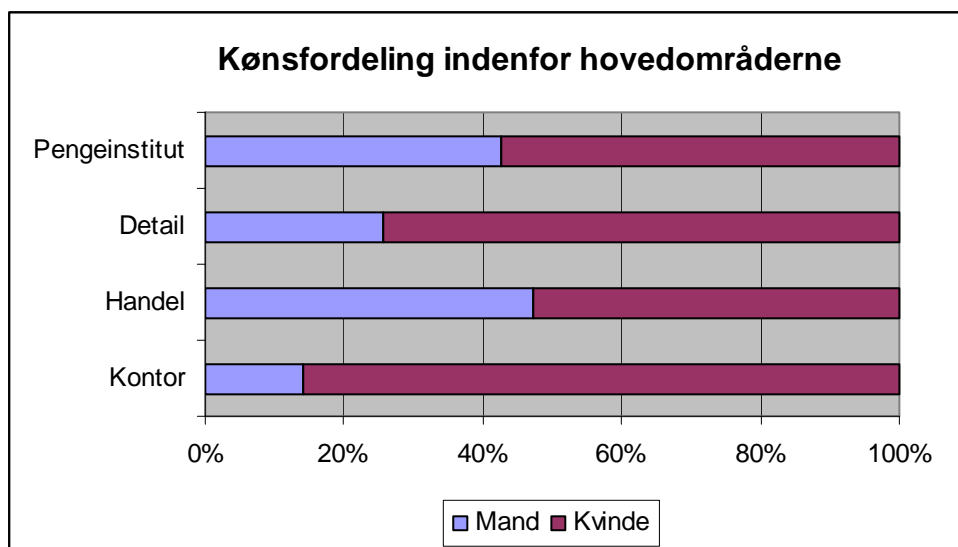
Der viser sig en vis sammenhæng mellem uddannelsesbaggrund og arbejdsværdier. Elever med gymnasial baggrund prioriterer karrieremuligheder, fri tilrettelæggelse af arbejdstid, muligheder for

personlig udvikling, anerkendelse og faglig udfordring højest, mens de med folkeskolebaggrund prioriterer frihed og selvstændighed i arbejdet, god løn, at have mulighed for at udføre sit arbejde ordentligt samt et godt socialt miljø højest.

Med hensyn til fremtidsperspektiver tror de fleste med gymnasial baggrund at de om fem år er i samme virksomhed i samme type job eller et lederjob. Elever med folkeskolebaggrund tror snarere at de er i en anden virksomhed eller er blevet selvstændige. Dette kan ligeledes hænge sammen med den forskellige andel af elever med gymnasial baggrund på de enkelte specialer.

## Køns specifikke forskelle i overgangen

Som det fremgår af figur 12, dominerer kvinderne i den gruppe der indgår i undersøgelsen. Dette er en væsentlig forskel fra de tekniske erhvervsuddannelser hvor kvindernes andel er ca. 25%. Der er en svag overvægt af mænd blandt de elever der har en gymnasial baggrund, hvilket er markant i lyset af gruppens skæve sammensætning. Det er tydeligt at den kønsmæssigt skæve rekruttering slår kraftigere igennem indenfor nogle områder end indenfor andre, og f.eks. en AER undersøgelse (AER, 2003) at i år 2000 var kun 29% af eleverne på handels uddannelserne kvinder, mens det var 77% af eleverne på kontor uddannelserne der var kvinder.



**Figur 12**

Ved afslutningen af uddannelsen opfatter mændene udbyttet af skoleuddannelsen mere positivt end kvinderne. De to køn vurderer udbyttet af praktikken lige positivt. Kvinderne oplever generelt at samspillet mellem praktik og skole fungerer ringere end mændene oplever. De oplever i mindre



grad end mændene, at de kan anvende det de lærer på skolen, hjemme i virksomheden eller kan se at det de lærer på skolen er noget virksomheden bruger. Det virker på langt de fleste parametre som om mændene bliver vist større opmærksomhed end kvinderne på deres praktikpladser (uddannelses-samtaler, en ansvarlig på arbejdspladsen, møder med uddannelsesansvarlige, uddannelsesbog). Med hensyn til supplerende uddannelse fra virksomhedens sideh under elevtiden er forskellene marginale.

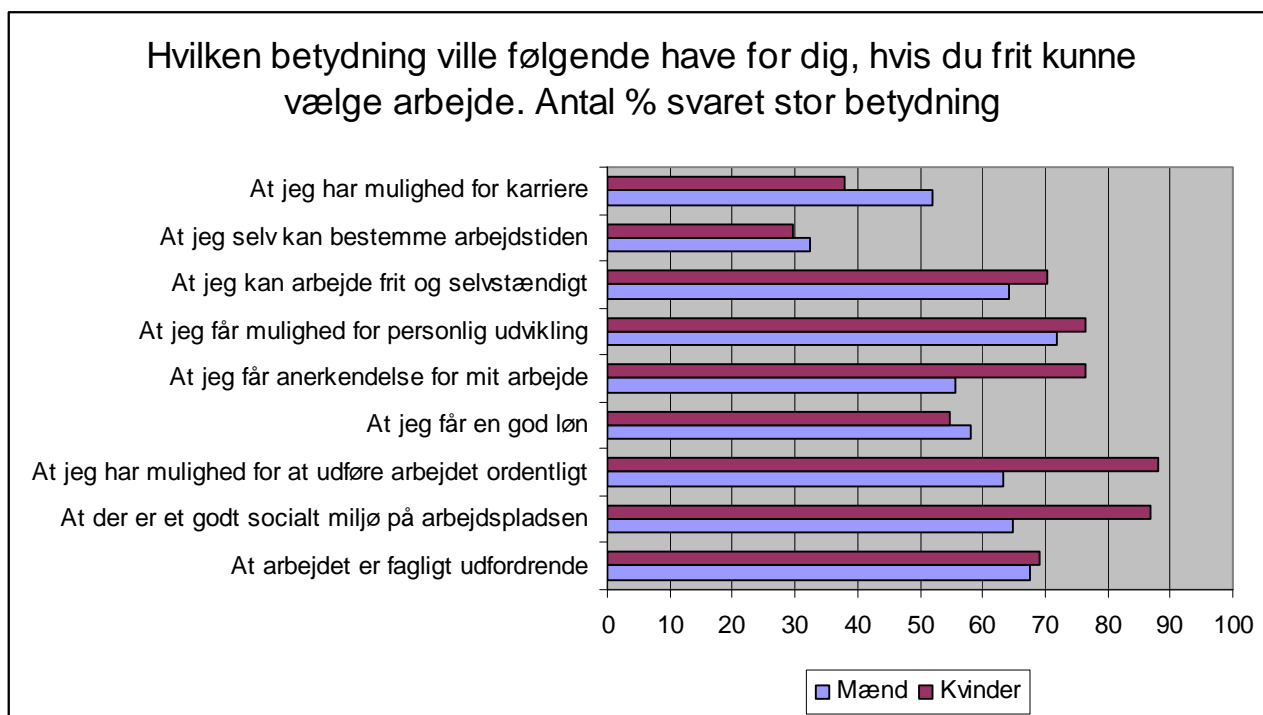
Efter 6 år er billedet imidlertid i udstrakt grad vendt. Kvinderne ligger højest både i vurderingen af nytten af skoleuddannelsen og praktikuddannelsen. Med hensyn til fagligheden som lærte færdigheder er billedet blandet, men med hensyn til fagligheden som personlig orientering og fagligheden som socialt tilhør ligger kvinderne højere end mændene.

Relativt flere mænd end kvinder blev ansat i den virksomhed, hvor de er udlært. Der er også flere mænd end kvinder, der blev ansat helt udenfor det merkantile område og en del af disse er aldrig kommet til at arbejdet indenfor det fagområde de blev uddannet til. Med hensyn til mobilitet er mændene overvejende mobile indenfor virksomheden, mens kvinderne oftere skifter mellem virksomheder. Når de så skifter job er det typisk at mændene bruger deres netværk fra arbejdsplads og i familie mere end kvinderne, der mest anvender aviser og internet.

Generelt var mændene langt mere optimistiske end kvinderne mht. hvordan de vurderede mulighederne for beskæftigelse indenfor deres fag umiddelbart efter at de havde afsluttet deres uddannelse. Dette problem kommer også til udtryk i alt der er flere kvinder der har bevæget sig på kanten af faget i den forstand at de delvis har haft jobs der lå indenfor fagets område og delvis har haft anden beskæftigelse. Der er også langt flere mænd end kvinder der er eller har været ledere. Deltid, projektansættelse og barsel er som forventet mere udbredt blandt kvinderne.

30% af kvinderne har ikke deltaget i nogen efter- og videreuddannelse. Dette tal er 23% for mændenes vedkommende. Når det drejer sig om mere end 10 ugers efter- videreuddannelse er tallet omkring 45% for begge grupper. Mændene dominerer omkring deltagelse i branchespecifikke kurser, men der er en lille overvægt til kvinder mht. deltagelse i merkonom, HD og lignende. Mens kvinderne uddanner sig for at blive dygtigere til deres nuværende arbejde og få mulighed for et andet job indenfor fagområdet, uddanner mændene sig hyppigere for at skifte ud af fagområdet eller blive ledere.

Med hensyn til organisationsfaget viser det sig, at tilknytningen til fagforeningen betyder markant mere for kvinderne end for mændene (25% mod 12%). Til gengæld føler mændene en større tilknytning til kollegerne indenfor fagområdet, men kvinderne føler tilknytning til kollegerne på arbejdspladsen generelt.



Figur 13

Som det fremgår, prioriterer mændene karrieremuligheder, frihed til at tilrettelægge arbejdstiden og god løn højere end kvinderne, mens kvinder prioriterer at kunne udføre deres arbejde ordentligt, et godt socialt miljø og anerkendelse meget høj og kvinderne ligger over mændene mht. hvor højt de vægter personlig udvikling, frihed og selvstændighed i arbejdet og faglige udfordringer.

Knap halvdelen af kvinderne og en tredjedel af mændene tror at de om fem år er i samme type job som i dag, mens 40% af mændene tror at de er i et lederjob og 18% (mod 9% hos kvinderne) tror at de er selvstændige. Til gengæld tror flere kvinder at de er i gang med en videregående uddannelse.

## Tre veje ind på arbejdsmarkedet

I de foregående afsnit har vi belyst materialet i almindelighed og ud fra klassiske baggrundsvariable som uddannelse og køn. Vores hovedtilgang til undersøgelsen er imidlertid en anden. Da undersøgelsen hovedfokus er på sammenhængen mellem erhvervsfaglighed og overgang mellem erhvervsuddannelse og arbejdsmarked har vi valgt en tilgang til materialet der sætter denne problemstilling i centrum.

I den tilgang vi har brugt både til at strukturere vores dataindsamling og til at understøtte vores analyse af materialet tager vi afsæt i de teoretiske overvejelser som tidligere er opridset. En konsekvens af dette er at vi både vægter fagligheden som knyttet til strukturelle regimer på arbejdsmarkedet og til subjektive forståelser af eget liv og karriere. Vi har i fremstillingen søgt at få denne dobbelthed til at træde frem. Således har vi i vores analyse og beskrivelse af overgangsforløbet for den gruppe unge der er med i undersøgelsen, taget udgangspunkt i en teoretisk konstruktion af mulige overgange de har haft til rådighed. Disse overgange kan betragtes som dem der er etableret og struktureret af de institutionelle regimer, der danner grundlag for denne overgang. Disse er bestemt ved graden af og formen for mobilitet, den dominerende institutionelle ramme samt den vej den pågældende har fulgt. Samtidig har vi knyttet disse strukturelt bestemte overgange sammen med beskrivelser af individuelle, faktisk levede overgangsforløb hvorom det gælder at de både er eksemplariske for en gruppe og unikke i deres individualitet.

## Hovedveje ind på arbejdsmarkedet

På basis af materialet såvel som den teoretiske analyse af temaet har vi anskuet surveymaterial og interviewes i tre grupper. Grupperne er opstået som det er illustreret i følgende model:

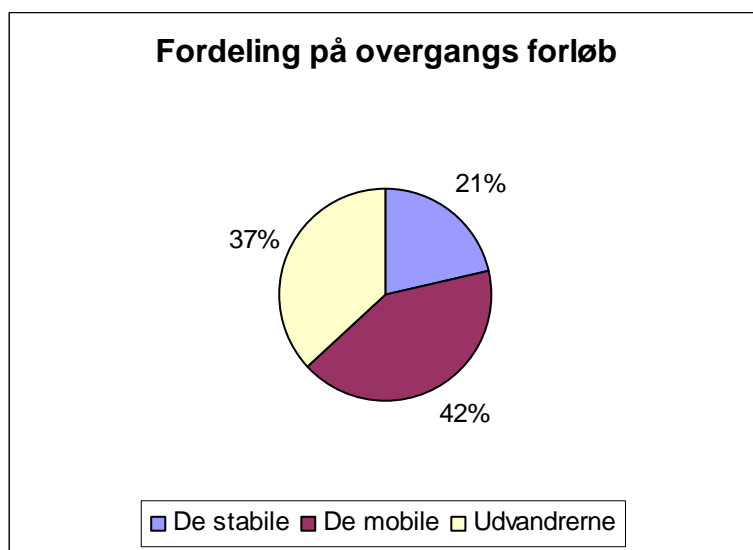
Former for overgang fra uddannelse til arbejde		
1	2	3
<b>De stabile</b> Bliver i virksomheden	<b>De mobile</b> Bliver i faget	<b>Udvandrerne</b> Forlader faget
<b>De immobile</b> Skifter ikke job internt	<b>De fagmobile</b> Skifter ikke job internt	<b>De videreuddannede</b> Forlader faget via anden uddannelse
<b>De internt mobile</b> Skifter job internt i virksomheden	<b>De tværgående mobile</b> Skifter ikke job internt	<b>De andetfaglige</b> Forlader faget uden anden uddannelse

Rapporten opdeler altså som vist ovenfor de mulige overgange mellem merkantil erhvervsuddannelse og arbejdsmarked i 3 hovedgrupper igen hver er opdelt i to undergrupper:

- De stabile, der omfatter de immobile der er blevet i sammen job samt de interntmobile, der har bevæget sig mellem forskellige jobs men indenfor samme virksomhed.
- De mobile, der omfatter de fagmobile der har bevæget sig mellem forskellige virksomheder indenfor faget og de tværgående mobile, der bevæger sig ind og ud af faget.
- Udvandrerne, der omfatter de videreuddannede der som navnet siger har taget en uddannelse der kvalificerer dem til et nyt område, og de andetfaglige og har fundet anden beskæftigelse uden uddannelse til dette

Disse grupper er som sagt primært analytiske konstruktioner baseret på vores interesse i fag og faglighed. Vi anvender dem som optikker igennem hvilke vi analyserer vores materiale for derved at synliggøre nogle sammenhænge, der er karakteristiske for den enkelte type af overgang.

De tre grupper fordeler sig i det samlede kvantitative materiale som vist nedenfor.



**Figur 14**

Det viser sig, at den gruppe der er blevet i samme virksomhed, og den gruppe der er mobile indenfor faget, er næsten lige store og tilsammen udgør ca. 80% af den samlede gruppe af respondenter. Denne fordeling bekræftes af andre undersøgelser. AER (AER, 2003b) har f.eks. undersøgt hvor stor en del af de uddannede med en erhvervsuddannelse som har forladt deres hovedbranche til for-

del for beskæftigelse i en anden branche. Finansuddannelserne er den uddannelse som i undersøgelsen har flest beskæftiget i samme branche som de er uddannet i. Det svarer til vores resultater:

'*pengeinstitut*' dominerer blandt de *internt mobile*. Modsat har over 1/3 af alle der er uddannet i detail fundet beskæftigelse i andre brancher, blandt andet er 12% af dem i fremstillingserhverv. Tilsvarende er over 1/3 af de kontoruddannede beskæftiget i andre brancher, blandt andet i finansområdet. Et tilsvarende resultat findes i DA Arbejdsmarkedsrapport fra 2006 (DA, 2006).

Den første hovedform for overgang mellem uddannelse og arbejde er den, der er karakteriseret ved den mindste grad af mobilitet og domineret af virksomheden som institutionel ramme. Den består primært i at skoledelen af uddannelsen afsluttes, men medarbejderen fortsætter beskæftigelsen i samme virksomhed, *de stabile*. I de traditionelle håndværk har denne form ikke været særlig udbredt, da virksomhederne ikke havde mulighed for at beskæftige de lærlinge de uddannede, ligesom det blev anset for at være en fordel at fortsætte sin kvalificering igennem at arbejde i flere forskellige virksomheder. Noget lignende gør sig gældende indenfor detailhandelsområdet. Imidlertid har denne type overgang altid spillet en rolle indenfor offentlig og privat administration samt på pengeinstitutområdet hvor ansættelsessikkerheden har været høj, og beskæftigelsen har været reguleret via elevindtaget.

*De stabile* udgøres af *de immobile* der er blevet i samme job efter erhvervsuddannelsen og *de internt mobile* der her bevæget sig rundt i virksomheden. Det er tydeligt for begge disse grupper at de igennem deres elevtid og den første periode efter udvikler en stadig stigende grad af erhvervsfaglig tilknytning, særligt hvad gælder arbejdsfaget. Det er også tydeligt at det i lige så høj grad er faget som social referenceramme hvor de finder identifikation og tryghed. De to profiler adskiller sig også fra hinanden: Der er en svagere almen uddannelsesbaggrund og et dårligere udbytte af uddannelsen hos de der efter erhvervsuddannelsens afslutning bliver i samme job, mens de der er mobile indenfor faget i almindelighed både en stærkere almen uddannelsesmæssig baggrund og bedre oplevelse under uddannelsen. Dog peger tallene i retning af, at de der er mobile indenfor virksomheden, har bedre oplevelse af deres skoleophold, mens de der bliver i samme stilling, har mere positive oplevelser af deres praktikophold. Det samme gælder oplevelsen af undervisning på skoleophold hvor de der er mobile oplever en bedre sammenhæng til arbejdet. Dog er det mere tvivlsomt i hvilken grad det er indholdet i skoleundervisningen eller det er afbrækket i arbejdshverdagen og samværet med jævnaldrende der giver denne positive oplevelse. Samlet set er gruppen *de stabile* solidt forankret i en veldefineret faglighed, men de *immobile* vil, hvis de mister deres job, befinde sig i en forholdsvis svag situation.

*De mobile* betegner den anden hovedform for overgang og er karakteriseret ved en høj mobilitet og domineret af det faglige arbejdsmarked som institutionel ramme. *De mobile* kendetegnes ved at de efter deres elevuddannelse skifter mellem flere virksomheder men til stadighed bliver indenfor det fag de er uddannet indenfor. Der kan også være tale om at de bevæger sig ud og ind af faget, men at de ikke forlader det helt, idet de til stadighed bevæger sig i eller på grænsen af fagets generelle arbejdsfelt. Det er en form for overgang der er typisk for det traditionelle håndværk og for områder hvor uddannelsen finder sted på mindre virksomheder, hvor eleven ikke kan få varig beskæftigelse efter uddannelsen og hvor beskæftigelsen er reguleret gennem antallet af ledige jobs og ikke gennem indtag til uddannelsen.

De mobile udgøres af *de fagmobile* der bevæger sig mellem virksomheder indenfor faget, og *de tværmobile* der bevæger sig ind og ud af faget. Også blandt disse udvikles en stærk erhvervsfaglig tilknytning, med arbejdsfaget som endnu mere fremtrædende og den sociale tilknytning af en anden betydning, da denne er knyttet mindre til arbejdspladsen og mere til faget. Sammen med *de internt mobile* konstituerer *de fagmobile* i udstrakt grad hvad man kunne kalde kernearbejdskraften i de enkelte fag. De *tværgående mobile* udgør for en dels vedkommende en mere udsat gruppe, der lettere kunne glide helt ud af faget. Der er igen en tendens til, at de *tværgående mobile* har en svagere almen skolebaggrund og dårligere oplevelse af erhvervsuddannelsen som helhed. Imidlertid har begge gruppe en stærk opfattelse af gennem det samlede forløb at have tilegnet sig faget på et godt niveau både hvad angår arbejdsfag, det organiserede fag og uddannelsesfaget. Meget tyder på, at det er kritisk hvilken ansættelse de får ved elevtidens afslutning. I hver tilfælde er det tydeligt, at sandsynligheden for et blive indenfor fagområdet er betydelig større hvis man få sin første ansættelse indenfor området, end hvis man blive ansat marginalt i forhold til faget. Et problem der tegner sig for *de mobile* er, at virksomhederne er mere villige til at investere uddannelse i gruppen *de stabile* end i dem der bevæger sig mellem virksomheder. Dette er muligvis logisk fra den enkelte virksomheds synspunkt, men kan være et problem i en moderne økonomi.

Både *de stabile* og *de mobile* er kendetegnede ved, at have udviklet en udstrakt erhvervsfaglighed og tydeligt at identificere sig med denne. Imidlertid er det også karakteristisk at hovedparten af eleverne efter 6 år vurderer at de begyndte i deres fag pga. tilfældigheder og hovedsagelig i kraft af pres fra deres forældre. Således er der ingen sammenhæng mellem at have et god udbytte af en erhvervsuddannelse og at udvikle en stærk erhvervsfaglighed i tilknytningen til sit arbejde og så at have truffet et bevidst uddannelsesvalg. Tværtimod viser det store antal, der går igennem gymnasiet, at det første, bevidste (og ofte vejledte) erhvervsvalg ikke blev fastholdt.

*Udvandrerne* udgør den tredje hovedform for overgang, og er karakteriseret ved skift til andre arbejdsmarkeder enten på grund af de kvalificering, nyopklæring eller formel uddannelse. Det drejer sig altså om de medarbejdere der helt har forladt faget. En væsentlig institutionel ramme for dette er uddannelsessystemet men det formidles også gennem det ufaglærte eller tillærte arbejdsmarked. En del af dem der udgør denne gruppe, har eksplicit fravalgt det fag de blev uddannet til og har påbegyndt/ gennemført en anden uddannelse, mens en anden del af gruppen er gledet over i andre erhverv og er evt. blevet oplært indenfor disse.

*Udvandrerne* er en gruppe med meget forskellige historier: Nogle har bevidst valgt en bestemt uddannelse som springbræt til at komme videre, andre har under uddannelsen opdaget, at faget ikke levede op til deres forventninger og har taget en ny uddannelse. Andre er på grund af en række uheldige omstændigheder blevet marginaliseret. Vi har delt gruppen i de der har taget en anden uddannelse og de der frivilligt eller af nødvendighed har fået en anden faglighed. Samlende kan man fremhæve at denne gruppes erhvervsfaglighed er lav vurderet som en helhed af arbejdsfag, organisationsfag og uddannelsesfag, men der er dog en del i gruppen der har fundet eller er på vej til at opbygge nye typer erhvervsfaglighed. Det fælles for denne gruppe er en forholdsvis stor kritik af erhvervsuddannelsen og oplevelsen af en ringe sammenhæng mellem den virkelighed de mødte på skolen, og det er erfarede i praktikken. For mange i gruppen er det også typisk at de oplever at have fået en mangelfuld uddannelse i praktikken og ikke have været i sociale sammenhænge de kunne identificere sig med. *De videreuddannede* er forholdsvis kritiske overfor skoledelen af uddannelsen, mens *de andetfaglige* omvendt er blevet mere glade for det de har lært på skoleopholdene. Dette peger på relevansen af at undersøge hvordan de personer der forlader faget, anvender deres kompetencer. Det er et åbent spørgsmål om uddannelsen er spildt eller om de bare anvender deres kompetencer på andre måder. Endelig peger en del af de forløb vi har undersøgt på, at det har stor betydning for unges muligheder for at få en faglig placering at der er en god sammenhæng mellem uddannelsesforløb og de strukturelle forhold på det lokale arbejdsmarked de unge skal ud på. Således er der både forskellige og fælles træk mellem de grupper der har deltaget i undersøgelsen. Det samlede billede er imidlertid at en veletableret erhvervsfaglighed spiller den helt afgørende rolle for en succesfuld overgang mellem uddannelse og arbejdsmarked og at denne er baseret på at såvel erhvervsuddannelser som arbejdsmarked er fagligt struktureret og at vekseluddannelsen, når den fungerer efter hensigten, er en effektiv mulighed for gradvist at blive indsluset og afprøve muligheder indenfor fagfeltet.

## Sammenfatning

Det er tydeligt at den faglige strukturering af uddannelser og arbejdsmarkeder fortsat eksisterer og er væsentlige orienteringspunkter for de unges overgang fra uddannelse til arbejdsmarkedet. Det viser sig på flere måder:

*For det først* at de der går igennem uddannelserne, mener at de udvikler en god evne til at løse faglige problemer, et godt tilhørsforhold til faget og en tillid at de kan klare sig. Dog må vi spørge om det er tilfredsstillende at så mange oplever at deres grundlag for at lære nye ting er dårligt, og at skolerne spiller så lille en rolle med hensyn til at skabe netværk og at ca. 50% tilkendegiver, at de har ringe eller intet udbytte af skoledelen af deres uddannelse.

*For det andet* viser det sig at mange efteruddanner sig for at blive dygtige til deres arbejde eller at for et bedre job indenfor fagområdet og ikke for at forlade. Mange ser også i fremtiden sig selv indenfor fagområdet.

Men det er også tydeligt, at fagligheden forstået som medlemskab af en fagforening er svag, hvilket svarer til andre undersøgelser på kontorområdet. Den primære identifikation ligger med virksomheden/institutionen og med kollegerne der.

Det er også tydeligt, at uddannelserne for mange giver et godt fundament for at skabe en solid faglighed. Oplevelsen af udbytte og nytte af praktikuddannelsen er massiv. Dog er der en vis sammenhæng mellem den opmærksomhed og prioritet eleven er blevet givet i uddannelsen, og den succes de har på arbejdsmarkedet bagefter, hvilket arbejdsgiverne i nogle brancher skal være opmærksomme på. De der dropper ud af faget, er ofte blevet svigtet i praktikken.

Elevernes kritik af skolerne er udbredt. Det kan være et resultat af, at når unge har valgt en erhvervsuddannelse, er det også et fravalg af videre skoleuddannelse. Derfor er det praktikken der optager dem, mens skolen ligner det, de en gang har valgt fra. Imidlertid ændres holdningen ikke meget efter 6 år på arbejdsmarkedet, hvor man kunne have forventet at de havde oplevet nytten af indholdet i skolernes undervisning. Dog viser interviewene at tilfredshed og utilfredshed med skolen kan skyldes mange sammensatte forhold. For eksempel kan manglen på social kontakt og fællesskab med andre elever være et problem. Omvendt kan skolen som et frirum fra et belastende arbejdsliv være en kilde til tilfredshed.

Som det påpeges tidligere i afsnittet har en meget stor del - i visse fag den langt overvejende del - af de unge der begynder på erhvervsuddannelserne en gymnasial uddannelse. Dette stiller uddannelserne overfor en række problemstillinger:



*For det første* mål man spørge sig om der reelt er tale om et tostrengt system. På mange måder fungerer ungdomsuddannelserne således, at de fleste gennemfører 12-13 års almen skolegang og derefter en erhvervsrettet uddannelse indenfor erhvervsuddannelserne, professionsuddannelserne eller de længere videregående uddannelser.

*For det andet* må man overveje om der ikke er sket en todeling af de merkantile erhvervsuddannelser i en gruppe der reelt har et gymnasialt indgangsniveau, og en gruppe der har folkeskolens afgangsprøve og Hg som indgangsniveau, og at disse må betragtes grundlæggende forskelligt.

*For det tredje* skal skolerne i undervisningen, særligt i almenfagene, rumme både unge med en gymnasial uddannelse og unge med Hg. De skal rumme både unge der har tilstrækkelige almene kvalifikationer til at påbegynde et universitetsstudie, og unge med en uddannelse der alene kan give dem adgang til et hovedforløb på det merkantile område. Lærerne kommer i den situation let til at sætte sig mellem to stole hvilket kommer til udtryk i at eleverne vurderer niveauet som enten for lavt eller for højt.

*For det fjerde* kommer det frem i interviewene at mange af de, der har en gymnasial uddannelse kommer til erhvervsuddannelserne med en forlist uddannelsesdrøm. Da de begyndte på gymnasiet, var det med et perspektiv om at tage en mellemlang eller lang videregående uddannelse. En del lever videre med denne drøm og mange realiserer den. Det er på det individuelle plan en god ting, og det er tydeligt at deres uddannelser gør dem yderst kompetente, men det er samfundsøkonomisk u hensigtsmæssigt at unge tager to ungdomsuddannelser og yderligere en professionsuddannelse. Dette sidste punkt peger på en anden problemstilling. Mens der i dag er stor fokus på frafaldet under uddannelsen, må man også spørge sig: Hvad med det store frafald efter uddannelsen? Næsten 40% af en årgang indenfor de merkantile uddannelser anvender ikke eller kun i kort tid deres uddannelse. Dette er først og fremmest en udfordring til arbejdsmarkedet. Meget i undersøgelsen peger på, at førstearsættelsen er vigtig i forhold til om man får fodfæste indenfor faget. Men at løse frafaldsproblemet drejer sig også om at skabe uddannelsesmuligheder, og stillinger der er tilstrækkelig rige. Hvis unge ikke i arbejdet og de muligheder det giver kan se perspektiver for at skabe attraktive biografiudkast, vil de søge andre veje. Unge vælger ikke kun en uddannelse, de vælger et fremtidigt liv. Samtidig peger dette på, at erhvervsuddannelserne ikke kun er blindgyder hvor mennesker bliver låst fast, men at de giver gode muligheder for at bevæge sig videre. Selvfølgelig er der en del der har valgt helt andre uddannelser, men drømme om jurastudier samt realiserede HD og HA studier har både givet mulighed for at udnytte sine erfaringer og komme videre. Disse veje videre i systemet kan med fordel udbygges.

Der sker en omfattende ekstra-uddannelse både under den erhvervsfaglige uddannelse og i årene efter. Dette fordeler sig meget skævt. Hvis man skiller de der har forladt faget ud (da flere af dem jo har taget lange uddannelser), bliver det tydeligt at elever uddannet indenfor kontor og indenfor finans får megen efter- og videreuddannelse, mens elever indenfor handel og detail får meget mindre. Det peger ligesom ved den almene skolebaggrund på at der er ”tabere” og ”vindere” i blandt de merkantile uddannelser med hensyn til at realisere den livslange læring.

Når man ser undersøgelsens resultater på baggrund af opdelingen i forskellige veje ind på arbejdsmarkedet træder en række øvrige konklusioner og problemstillinger frem. Disse fremstilles i det næste afsnit og samles i konklusionen.

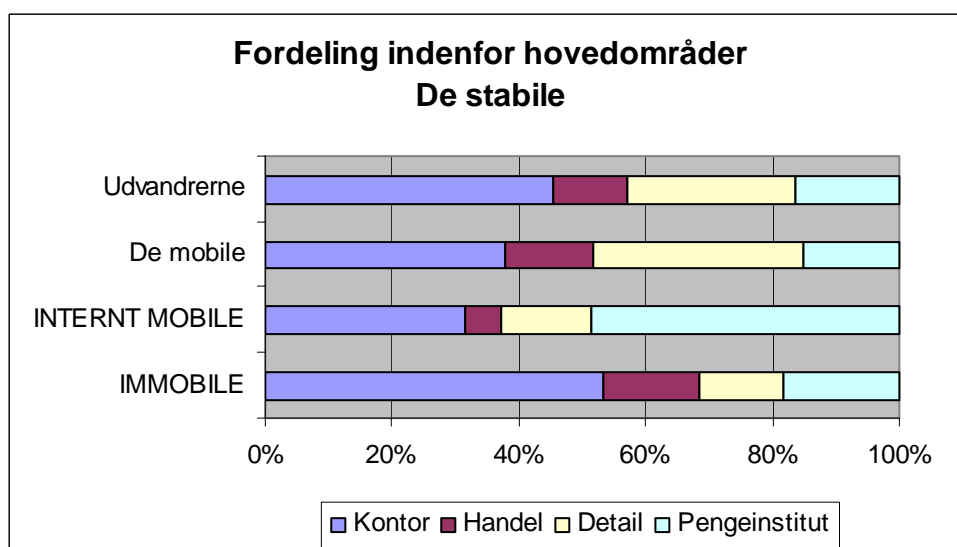
## 6. Tre veje, seks grupper - i detaljer

I denne del af rapporten vil vi søge empirisk at belyse betydningen af erhvervsfaget og erhvervsfaglighed i overgangen fra erhvervsuddannelse til arbejdsmarked. Materialet dette afsnit består som tidligere beskrevet af både data indsamlet via to spørgeskemaundersøgelser og data oparbejdet igennem såvel personlige interviews som telefoninterviews. En mere detaljeret redegørelse for dette materiale kan findes i indledningen til foregående afsnit.

I det foregående afsnit blev opridset tre veje hver opdelt i 2 undertyper for overgangen fra erhvervsuddannelse til arbejdsmarked. Det er disse veje og undertyper vi i det følgende vil beskrive mere detaljeret.

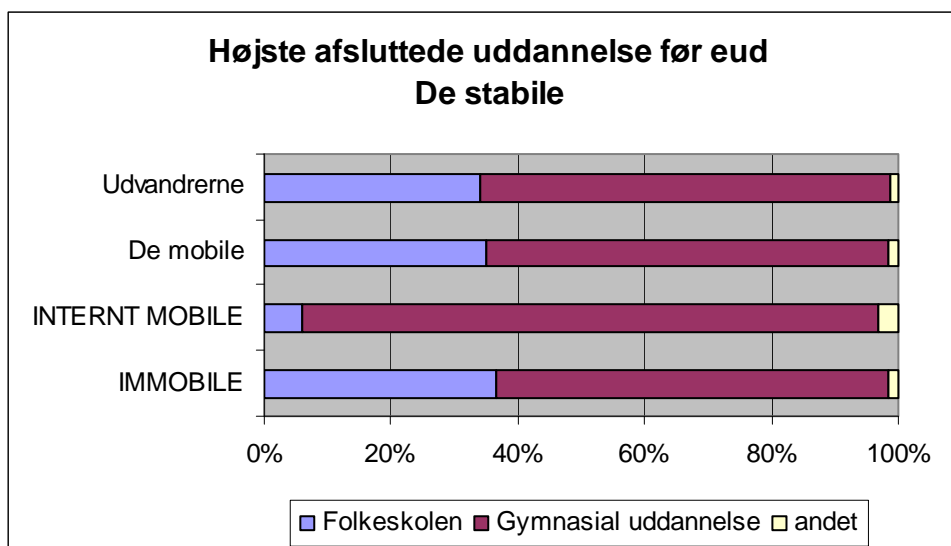
### De stabile

Den første hovedgruppe vi vil beskrive er *de stabile*. Som beskrevet ovenfor omfatter denne hovedgruppe for overgang til arbejdsmarkedet de personer i undersøgelsen, der ikke har skiftet virksomhed 6 år efter afslutningen af deres uddannelse. Denne hovedform er opdelt i to grupper: *de immobile* og *de internt mobile*. *De immobile* er dem der ikke har skiftet job siden afslutningen af deres erhvervsuddannelse. Det kan både dreje sig om personer, der faktisk sidder på den samme "stol" som da de blev udlært (selvom det nok er de færreste) og personer som er blevet i det første job de fik efter elevtidens afslutning. De fordeler sig således på specialer:



Figur 15

Som det fremgår dominerer kontorfagene (administration og offentlig administration) blandt de *immobile*, mens pengeinstitut dominerer (sammen med kontorfagene) blandt de *internt mobile*. Dette er i udstrakt grad udtryk for, at de specifikke arbejdsmarkeder som uddannelserne retter sig imod er domineret af strukturelle regimer, der former de mulige overgange. Således er det i udstrakt grad forskellene i virksomhedsstørrelse og organisationsstruktur, der bestemmer de mulige veje ud på arbejdsmarkedet indenfor de enkelte specialer. Fordelingen ud fra virksomhedsstørrelser peger på, at selvom man er uddannet i en stor virksomhed, behøver dette ikke give sig udslag i at man får mulighed for eller selv aktivt udnytter de muligheder der strukturelt findes for at bevæge sig indenfor denne. Således er både *de immobile* og *de internt mobile* kendetegnet ved at være uddannet i virksomheder med forholdsvis mange ansatte både generelt og i deres egen faggruppe.



**Figur 16**

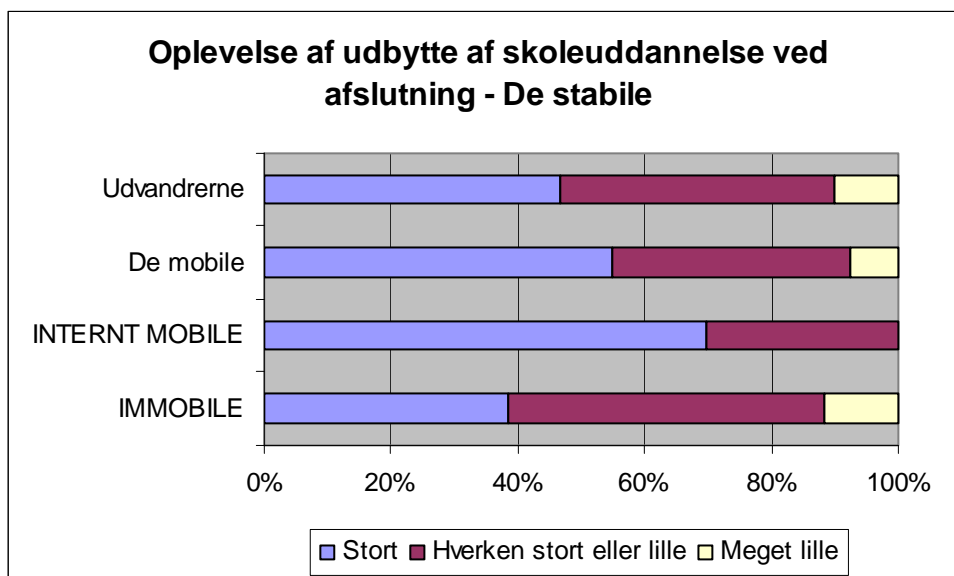
Indenfor gruppen af *immobile* er den almen skolebaggrund i almindelighed ringere end den er blandt de *internt mobile*. Over 30 % af gruppen af *immobile* har 10. klasse som højeste afsluttede skoleuddannelse, mens det kun er ca. 5% af de *internt mobile*, der ikke har taget en almen skoleuddannelse efter folkeskolen. Det betyder, at der blandt de *immobile* er langt flere der har taget Hg som en indgang til specialet, mens antallet der er kommet direkte ind på uddannelse, dvs. har en HH eller HHx er større blandt de *internt mobile*.

I begge grupper finder vi en del der har været på barsel, og nogle der har været på deltid, men få der har været beskæftiget i løsere projektansættelser. Dette antyder på den ene side, at barsel i sig selv ikke er den faktor, der afgør graden af ens mobilitet (i hvert tilfælde internt i virksomheden), men på den anden side at mange vælger sikkerheden ved en fast ansættelse i en større virksomhed når de gerne vil stifte familie. Tallene peger også på at begge grupper indenfor de stabile ikke er marginaliseret i deres ansættelsesform: De har fast fuldtidsjobs.

## Erhvervsuddannelsen

De *internt mobile* fremtræder i deres svar som væsentligt gladere for at gå i folkeskolen og gymnasiet end de *immobile*, hvilket kan spille en rolle for deres indstilling til videre skoleuddannelse.

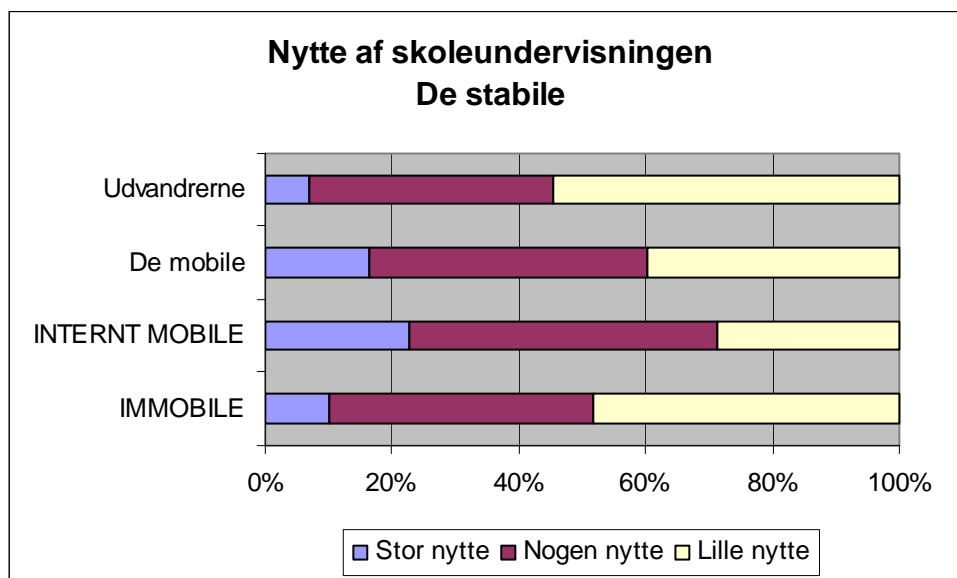
Begge grupper angiver at de har valgt deres erhvervsuddannelse ud fra interesse for faget, men vejledning og forældre spiller også en vis rolle. Dette er en smule overraskende, da det også for denne gruppe kommer frem i interviewene, at der er et meget stort element af tilfældighed i elevernes valg af uddannelse. Der er meget store forskelle på, hvordan de *immobile* og de *internt mobile* angiver at de opfatter skoledelen af deres erhvervsuddannelse på det tidspunkt hvor de forlader den.



**Figur 17**

De immobile opfattede deres udbytte af skoleopholdene som meget ringere end de *internt mobile* og denne negative vurdering gælder såvel de praktiske som de teoretiske undervisningselementer på skoleopholdene. Dette kommer også til udtryk i at gruppen af *immobile* i langt ringere grad angiver,

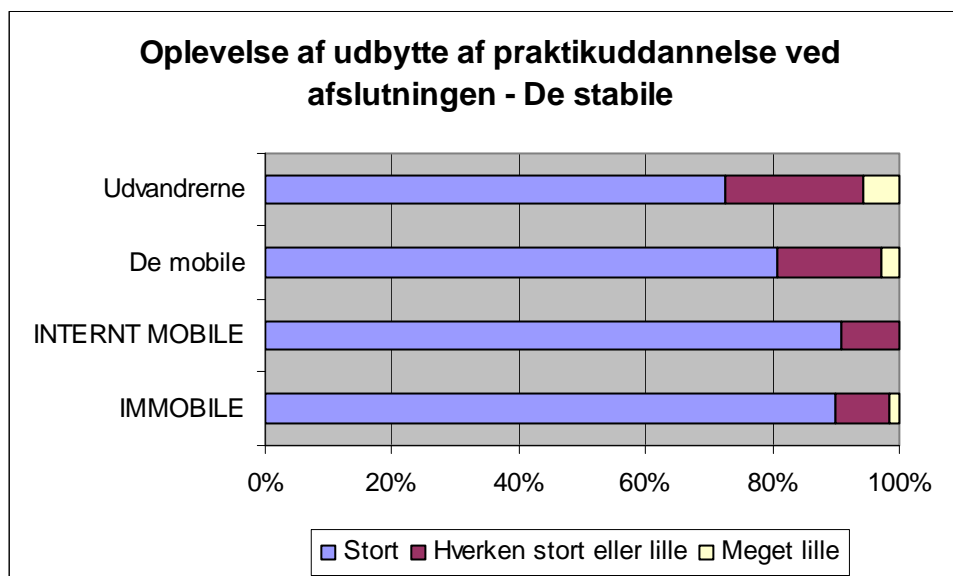
at de har kunnet deltage aktivt i undervisningen, og at kun 20% oplevede at det de lærte i skolen kunne anvendes tilbage i virksomheden. 60% af de *internt mobile* oplevede dette. Således har undervisningen for mange af de *immobile* været oplevet som afkoblet fra deres øvrige arbejds erfaringer, hvilket kan være en del af forklaringen.



**Figur 18**

Efter 6 år i arbejdslivet fastholdes det billede, at de *immobile* oplever de har haft mindre nytte af deres erhvervsuddannelse end de *internt mobile*. Dog er forskellene udjævnet noget.

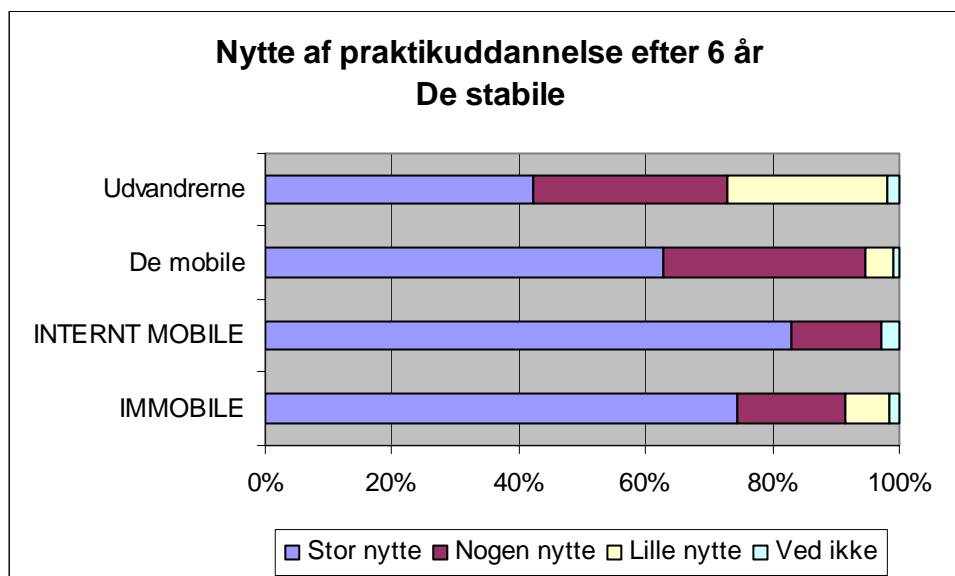
Kun 10% af de *immobile* angiver, at de har haft stor nytte af skoleundervisningen, mens knap 50% siger at nytten har været ringe. Hos de *internt mobile* er de 23 % der oplever nytten som stor og kun 28 % som ringe. Dette kan næppe siges at være tilfredsstillende.



Figur 19

Tilfredsheden med praktikken er til gengæld markant i begge grupper. Det er nævnt ovenfor, at tallene peger i retning af, at der for de *immobile* på mange områder har været en dårlig sammenhæng mellem undervisning i skolen og arbejde i virksomheden, selvom de forholdsvis store virksomheder der kendetegner det arbejdsmarked disse elever er kommet ud på, skulle have gode muligheder for at leve op til dette. Men generelt er både de *immobile* og de *internt mobile* elever gladere for deres praktikuddannelse end de andre grupper, der har deltaget i undersøgelsen. Under den praktiske uddannelse har begge grupper i højere grad end andre arbejdet sammen med udlærte kolleger, men i ringe grad sammen med andre elever. Det er også tydeligt at særligt de *internt mobile* har fået forskelligartede opgaver i praktikken.

Selvom de to grupper i højere grad har arbejdet sammen med udlærte kolleger end gennemsnittet, hvilket vi antager er vigtigt for at udvikle en sikker faglighed, er de *immobile* tilsyneladende blevet vist væsentlig mindre opmærksomhed (oplæringsansvarlige, uddannelsessamtaler etc.) fra ledelsen på deres praktikplads end de *internt mobile*.



Figur 20

Efter 6 år på arbejdsmarkedet ligger de to grupper over de øvrige grupper der har deltaget i undersøgelsen i deres vurdering af hvilken nytte de har haft af praktikuddannelsen. Men oplevelsen af hvor nyttig praktikuddannelsen har været, er faldet.

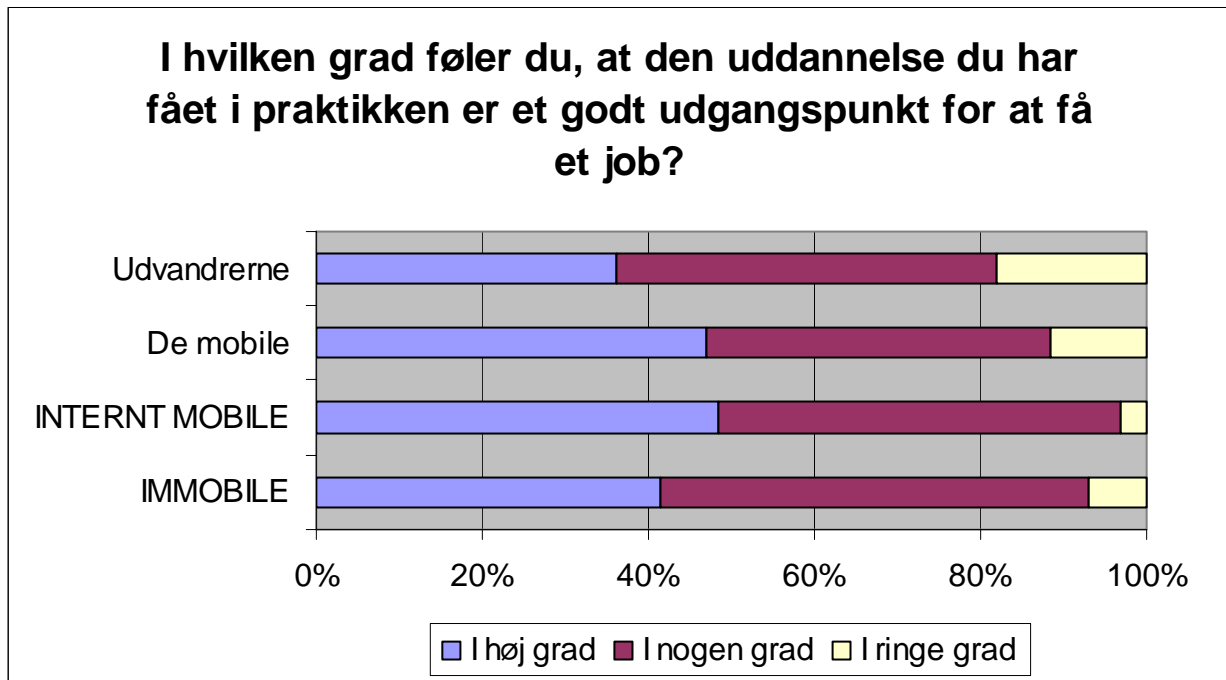
Overordnet set kan de næppe kaldes tilfredsstillende at oplevelsen af udbyttet af uddannelsen falder med den praktiske erfaring. Særligt er det problematisk, at det der læres på skoleopholdene heller ikke efter at have fået erfaringer fra arbejdslivet, fremtræder som nyttigt for næste halvdelen af alle elever.

Det er tankevækkende at disse tal peger på en positiv sammenhæng mellem tilfredshed med skoleuddannelsen og mobilitet. Der antydes ligeledes, at der er en positiv sammenhæng mellem tilfredshed med praktikuddannelsen og immobilitet.

## Overgangen

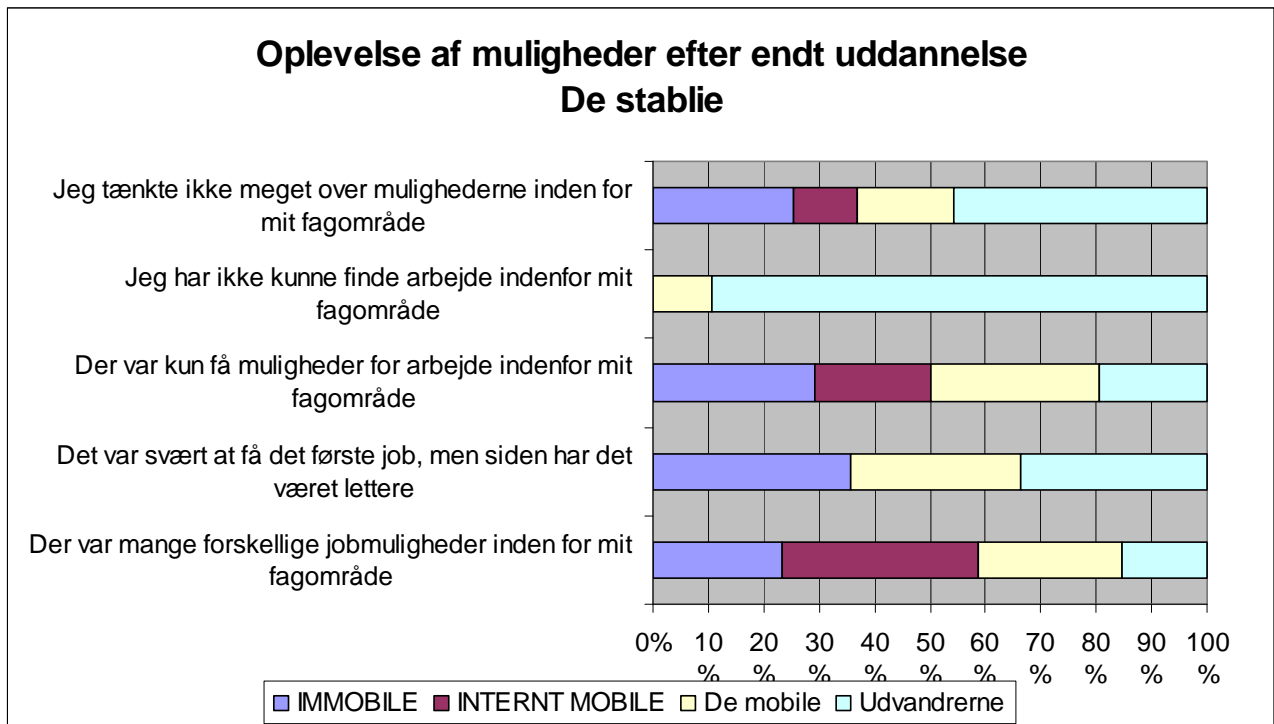
Et væsentligt aspekt af fagligheden er de fremtidige muligheder eleverne oplever uddannelsen har udstyret dem med. De *immobile* er mere kritiske end de *internt mobile* med hensyn til, om den uddannelse de har fået i praktikken, er et godt udgangspunkt for at søge et fremtidigt job.



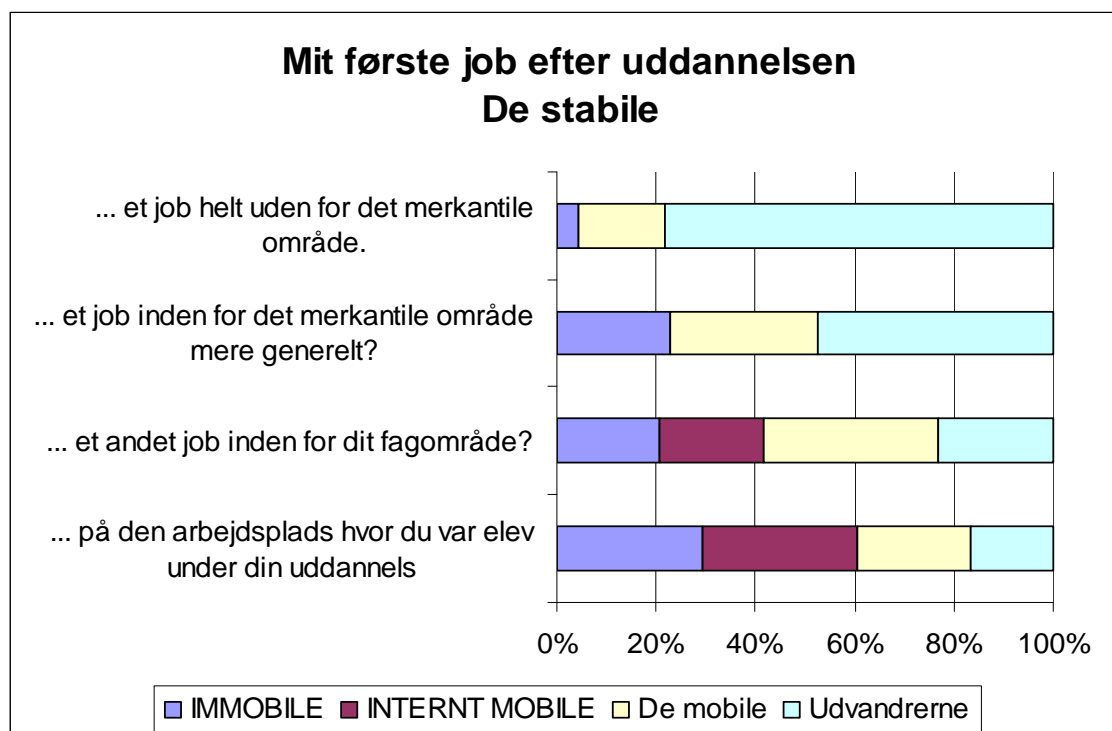


Figur 21

*De immobile* oplevede også de muligheder der åbnede sig for dem ved afslutningen af uddannelsen, som begrænsede. Mens de *internt mobile* beskriver, at der var mange muligheder da de afsluttede uddannelsen og at det var let at få det første job, fremstod dette som meget mere problematisk for de *immobile*. Årsagen til dette er ikke umiddelbar indlysende, men kan ligge i at der indenfor de store enheder i offentlig administration og finans kan være steder hvor der gives en snæver og stærkt specialiseret uddannelse, mens andre steder uddanner på måder, der giver flere muligheder. Omvendt er det også muligt, at det faktum at nogle har fået muligheder for at prøve sig selv af i forskellige stillinger, forstærker en oplevelse af at have mange muligheder. Endelig må det overvejes om problemet ligger i, at uddannelsen sine steder har givet nogle unge en svag tillid til eget faglige værd og muligheder.

**Figur 22**

Det er indlysende ud fra definitionen, at forholdsvis mange i gruppen er blevet ansat på den arbejdsplads eller indenfor det arbejdsområde, de er uddannet til. Dog gælder det for de *immobile*, at nogle af disse er blevet marginaliseret fra deres fagområde allerede i første ansættelsen og er forblevet i den stilling de har fået selvom det var på kanten, i enkelte tilfælde udenfor området.



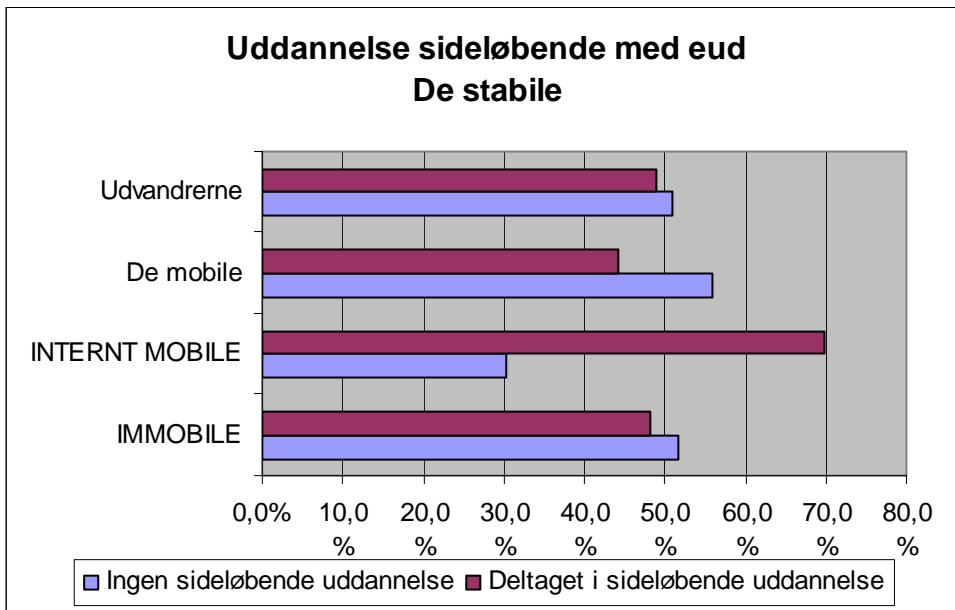
Figur 23

Samtidig peger disse tal på, at første ansættelse efter endt uddannelse er kritisk for om man har et succesrigt forløb indenfor det fag man er uddannet til.

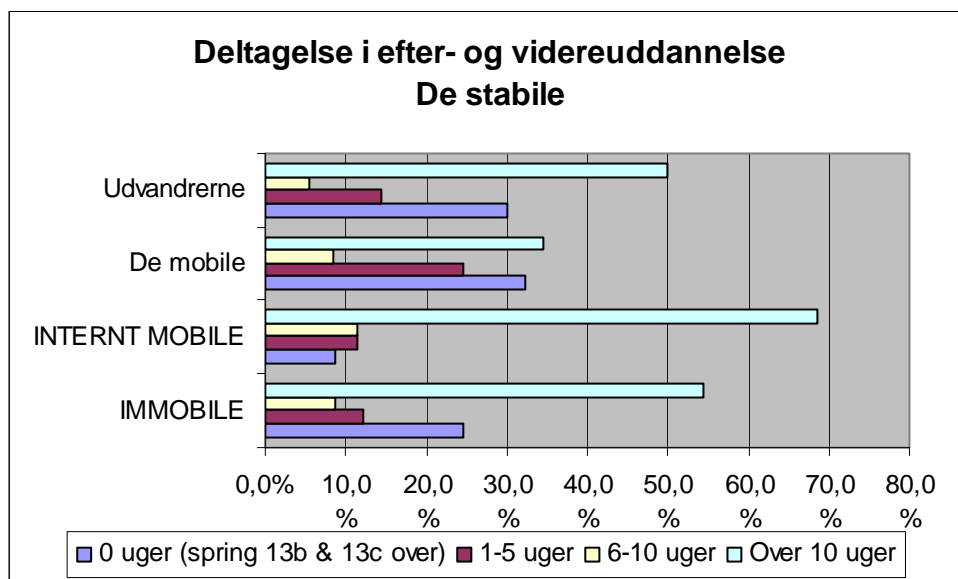
## Anden uddannelse

Begge grupper ligger højere end gennemsnittet hvad angår supplerende uddannelse både under og efter deres erhvervsuddannelse. Efter- og videreuddannelsen er dog ujævnt fordelt indenfor grupperne, da der er en del i begge grupper, der har fået meget efteruddannelse, mens en stor gruppe *immobile* ingen efteruddannelse har fået.

Det viser sig her, at de *internt mobile* har fået langt mere supplerende uddannelse sideløbende med deres erhvervsuddannelse end de *immobile*. Således angiver ca. 70% af de *internt mobile*, at de har deltaget i anden uddannelse sideløbende med erhvervsuddannelsen, mens dette tal kun er knap 50% for de *immobile*.

**Figur 24**

Tallene peger i retning af at det at have en fast tilknytning til en virksomhed skaber gode muligheder for efter- og videreuddannelse specielt, hvis du er mobil indenfor denne virksomhed, hvilket kan være knyttet til at store virksomheder uddanner mere end små. Blandt både de *immobile* og de *internt mobile* er der flere end gennemsnittet der har fået mere end 10 ugers efter- videreuddannelse. Denne uddannelse fordeler sig således at indenfor fagområdet har 53% af de *immobile* og 69% af de *internt mobile* fået efteruddannelse, mens kun 28% af de *immobile* har taget merkonom, HD eller lignende mens tallet for de *internt mobile* er 49%.

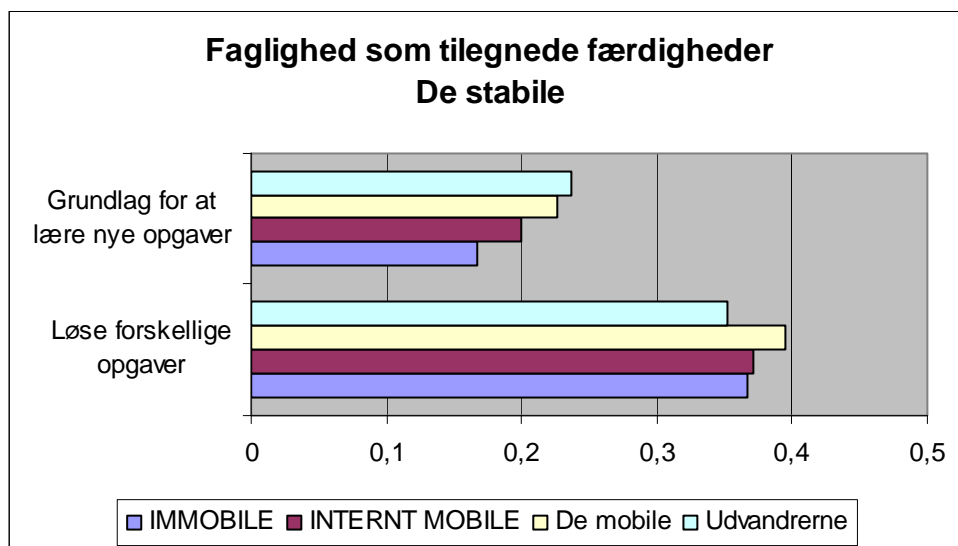
**Figur 25**

Meget i tallene peger på at de *internt mobiles* bevægelighed ikke er et spørgsmål om at virksomhederne har flyttet rundt med medarbejdere, men afspejler en strategi, hvor de kombinerer en faglig dygtiggørelse med en orientering mod nye muligheder. For alle de stabile spiller det en betydelig rolle i motivation for uddannelse at blive dygtigere til sit nuværende arbejde, mens det blandt de *internt mobile* også spiller en stor rolle at få mulighed for et andet job indenfor virksomheden eller at blive leder. Omvendt peger de *immobiles* besvarelser på, at de heller ikke i fremtiden i noget væsentligt omfang orienterer sig mod nyt job.

## Fagligheden

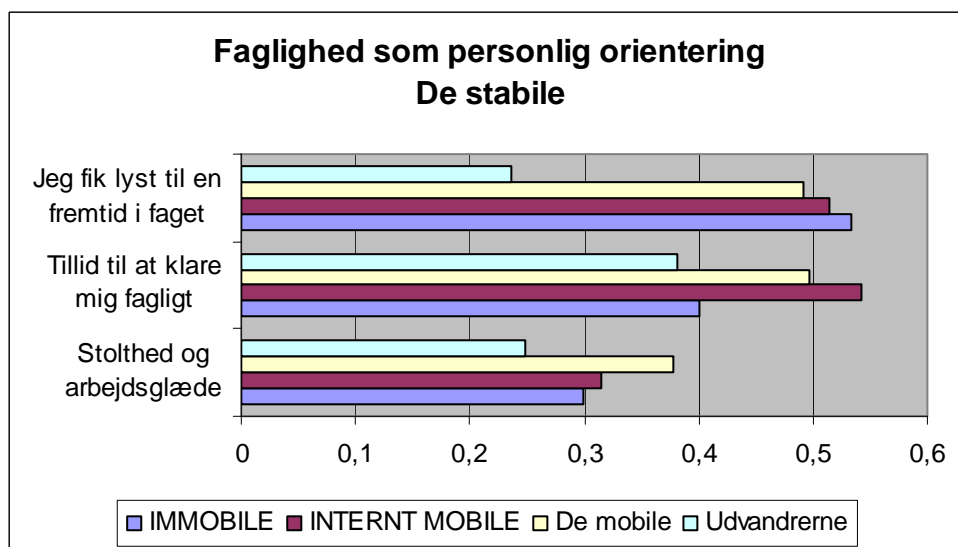
Vurderet som en helhed er de *immobile* svagere funderet i deres faglighed end de *internt mobile*. Begge de to grupper angav ved afslutningen af deres uddannelse, at de oplevede at de havde fået et rimeligt grundlag for at søge et job indenfor fagområdet i kraft af deres praktikuddannelse. Dog viser de *immobile* sig mindre sikre på at deres erhvervsfaglighed er god nok til at give dem en plads indenfor faget end de *internt mobile*.

Med hensyn til fagligheden vurderet som tilegnede færdigheder ligger hverken de *immobile* eller de *internt mobile* specielt høj sammenlignet med de øvrige grupper. I begge grupper angiver under 20% at de i deres erhvervsuddannelse i høj grad har fået et grundlag for at lære nye opgaver og mellem 35% og 40% der angiver at de i høj grad har lært at løse forskellige opgaver.



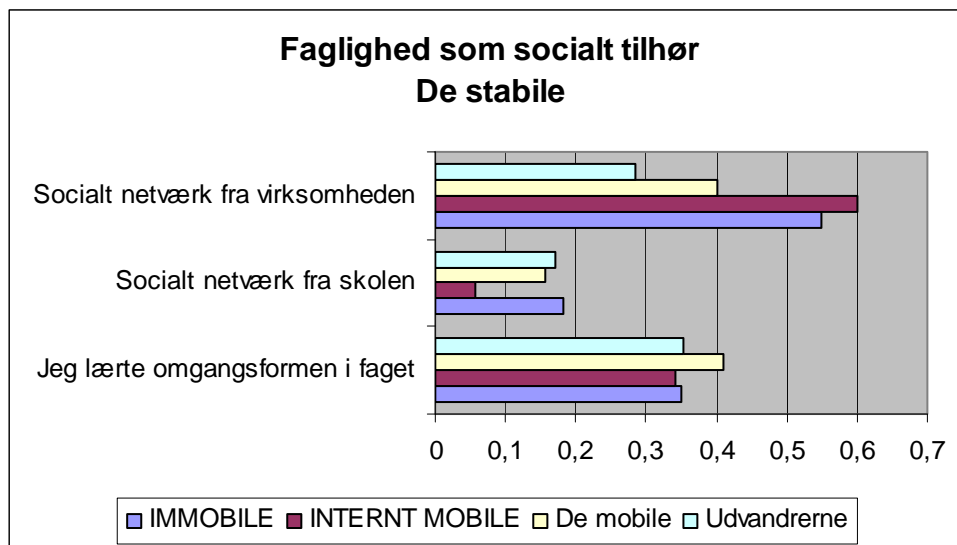
Figur 26

Hvad angår fagligheden som personlig orientering har uddannelsen givet de to grupper med de *immobile* i toppen i udstrakt grad lyst til en fremtid inden for faget. De internt mobile har fået en stærkere tillid til at de kan klare sig fagligt end de *immobile* (der ligger lavt her) og begge har udviklet en vis stolthed og arbejdsglæde.



Naturligt nok har begge *de stabile* grupper udviklet stærke netværk indenfor virksomheden. Kun de *immobile* angiver at have fået netværk fra skolen, men begge gruppe ligger lidt lavere end de øvrige med hensyn til at have lært omgangstonen indenfor faget. Dette kunne tolkes som om at de knytter sig nærmere til virksomheden end til faget, hvilket også viser sig ved at de angiver at føle en meget

stærk tilknytning til deres virksomhed eller institution samt til medarbejderne i denne og mindre til faget generelt.

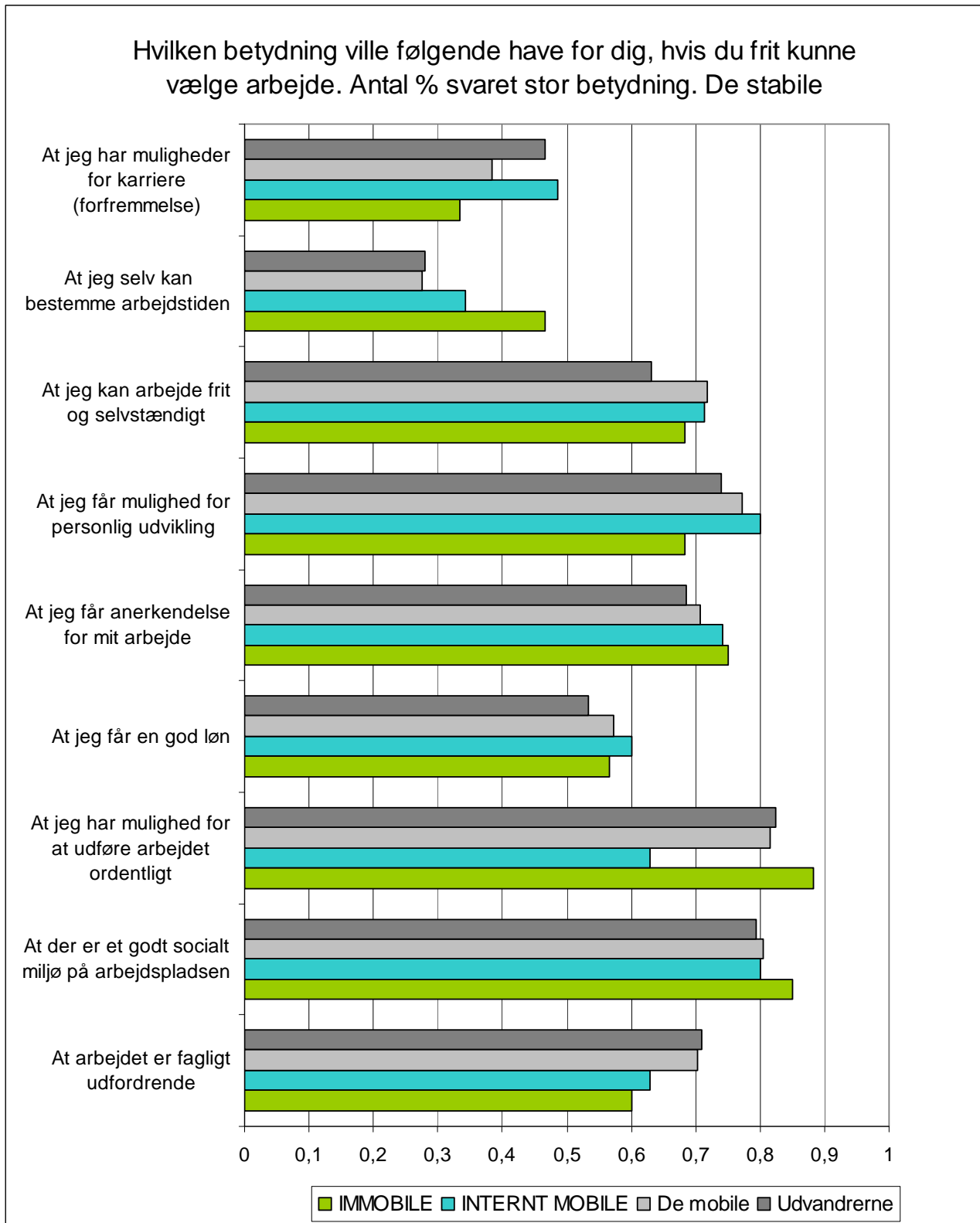


**Figur 27**

Meget peger på at de internt mobile har et højt fagligt indhold i deres arbejde og dermed også muligheden for at vedligeholde og udvikle deres personlige faglighed, mens dette i mindre grad gælder for de *immobile*. De internt mobile oplever sjældnere end andre at deres arbejdsopgaver er for rutineprægede i forhold til deres uddannelse og meget oftere end andre at have opgaver, der er mere krævende end der deres uddannelse kvalificerer til. De *immobile* ligger imidlertid lavest med hensyn til disse faktorer. I forhold til at have organisatorisk ansvar er det ligeledes markant at der i gruppen af *immobile* er færre end gennemsnittet der har haft leder- eller mellemliderstillinger, mens dette tal ligger over gennemsnittet for de internt mobile.

## Perspektiver

Hvis de skal skifte job, er det markant at både *de immobile* og *de internt mobile* ligger under gennemsnittet med hensyn til om det er vigtigt at opgaverne er fagligt udfordrende, men til gengæld ligger begge grupper højt mht. betydningen af anerkendelse og indflydelse på arbejdstiden. *De immobile* vægter det sociale miljø og at kunne udføre sit arbejde ordentligt højere end *de internt mobile*. *De internt mobile* lægger derimod mere vægt på løn, personlig udvikling og karriere.



Figur 28



Knap 60% af de *immobile* tror at de er ansat i samme type job om 5 år, mens kun lidt over 25% af disse der tror de er ansat i en anden virksomhed eller organisation. En tredjedel af *de internt mobile* tror de er ansat i et andet job i samme virksomhed, men færre af disse tror de har skiftet virksomhed.

## Anne – en stabil pige

Anne vil ud fra vores kategorisering af svarpersonerne befinde sig blandt gruppen af *immobile*. Hun er blevet indenfor samme virksomhed - staten - og her indenfor i den del der samles under betegnelsen retsvæsenet. Hun har været i denne stilling siden hun blev udlært som elev. Hun kunne ikke blive ansat der hvor hun var elev, da stedet var for lille, men fik en anden tilsvarende stilling umiddelbart efter, at hun blev færdig uddannet.

## Baggrund og karakteristik

Anne arbejder i en forholdsvis lille enhed indenfor retsvæsenet med 5 dommere og 6 andre administrative, der alle er kontoruddannede. Den pågældende enhed ligger i København, men er under flytning i forbindelse med en reform af ressortområdet. Det er en af dommerne, der er overordnet leder af afdelingen, mens HK gruppen har sin egen daglige leder og souschef. Enheden er en del af en større funktion der består af 8 afdelinger med principielt identisk struktur.

Anne er udlært i et tilsvarende kontor i provinsen, men kunne som sagt ikke blive ansat efter læretiden, da kontoret var forholdsvis lille. At dette ikke kunne lade sig gøre var klart gennem hele elevtiden så Anna så det ikke som et problem eller nederlag. I denne situation valgte hun at flytte til København fordi beskæftigelsesmulighederne var bedre og for ”*lige at opleve fornemmelsen af den store by*”. Efter hun er kommet til København har hun ikke skiftet job eller funktion, selvom hun siger at ”... *med den større erfaring har man selvfølgelig fået nogle ekstra opgaver ... noget ekstra ansvar ... men grundlæggende er det det samme*”. Dog har hun for kort tid siden søgt og fået souschefstillingen i afdelingen.

Anne kommer fra en familie hvor faderen er ingeniør og moderen er fodterapeut og hun har søskende, der er i gang med en videregående uddannelse.

## Overgange og valg

Selvom det af det statistiske materiale fremgår at mange har valgt deres uddannelse ud fra interesse for dette speciale, gælder det ikke udpræget Anne. Omkring valget af en elevplads indenfor Offent-

lig Administration siger hun: ” *Det var rent tilfældigt. Jeg var træt af at gå i skole tror jeg og tænkte at nu skulle jeg bare ud og tjene nogle penge... et kassejob i Fakta eller noget. Det var efter 10., gymnasiet og den et-årige HH. Jeg vidste ikke hvad jeg ville og min mor ville gerne have jeg fik en uddannelse så hun sagde 'Prøv at se det her ser det ikke spændende ud' og jeg tænkte nå ja... Jeg kom til samtale, og fik det så, og jeg har været glad for det lige siden*”.

Godt nok nævner Anne at hun igennem gymnasietiden havde en drøm om at blive jurist, men at den ikke var så stærk at hun gik efter at opnå det gennemsnit der skulle til for at komme ind på jurastudiet. Så selvom elevpladsen ikke er hendes eget bevidste valg, har den måske heller ikke været fremmed i forhold hvilke typer ønsker hun havde. Som nævnt vælger Anne ved afslutningen af uddannelsen at flytte til København. Det er ikke noget der repræsenterer et voldsomt brud, men snarere noget der har ligget i kortene, og noget der ligesom skulle prøves. Så selvom det i en vis forstand er en markant overgang har det i sig selv ikke betydet nogen grundlæggende ændring i Annes liv. Men da det også betyder, at hun flytter hjemmefra og at hendes økonomiske situation forbedres væsentligt, er det trods alt et betydende punkt. Anne har inden hun flytter fået job i København i en afdeling af retten her, der svarer til den afdeling, hvor hun er udlært. Her bliver hun igennem de næste 6 år i samme afdeling og grundlæggende med den samme type opgaver og kolleger. ”*Den samme stol*” som hun siger. Hun har dog flere gange tænkt på at skifte til noget andet, ”... *når der skulle ske noget eller det hele var gået lidt i stå*”. Men det er kun blevet til en enkelt ansøgning, efter hendes eget udsagn fordi hun er ”...*utrolig glad for den stilling jeg har ... arbejdet, kollegerne ...*”. Det fremtræder heller ikke som om hun har overvejet meget, hvad der skulle til for at få hende til at skifte fra den stilling hun sidder i nu. Det hun angiver som faktorer der kunne få hende til at skifte ansættelse, er bedre vilkår og bedre løn, men dette er forholdsvis generelt formuleret. Dog har hun haft en kortere orlov, hvor hun i nogle sommermåneder vikarierede på den arbejdsplads hvor hun var udlært, hvilket hun beskriver, var ligesom at komme hjem: samme sted, samme mennesker. Men dette har snarere karakter af en ferieoplevelse end et skift/brud.

Hun fortæller at perioden personligt været karakteriseret af ”...*gå i byen ... kærester ... almindelige ting*” og således har hun i perioden ikke etableret familie eller familielignende forhold. Til gengæld har der været flere dødsfald i hendes nærmeste familie, hvilket har kostet en hel del energi.

## Erhvervsuddannelsen

Elevtiden beskriver Anne som rigtig god. Hun siger ”... *det var et godt sted ... lille med knap 20 ... så det ... et rigtig rart sted... utrolig spændende*”. Selvom hun, som det fremgår, socialt var meget glad for elevpladsen, er der ingen enkelte personer der spillede en særlig rolle.

Omkring fagskolen ser det anderledes ud: ”*Det kan jeg godt huske at jeg var rigtig utilfreds med!*”. På den måde afspejler Anne den generelle tendens til, at de *immobile* er kritiske overfor skoledelen af uddannelsen. Hun oplevede at materialet var meget præget af kommunale problemstillinger og kun dårligt dækkede statsområdet. På den måde oplevede hun, at det faglige indhold på skoleopholdene var afkoblet fra den erfaringsverden hun ellers bevægede sig i. Hun oplevede ligeledes at lærernes kvalifikationer var meget svage. Hendes vurdering var, at det var spild af tid og at man bare ventede på at komme tilbage til kollegerne. Samtidig var eleverne arbejdsmæssigt og aldersmæssigt så spredt, at de ikke havde meget med hinanden at gøre socialt.

Med en HHx som baggrund burde Anne have de grundlæggende forudsætninger for også kompetencemæssigt at profitere af skoleopholdene (med en vis risiko for gentagelser). Imidlertid er det ikke sådan. Man kan i Anne historie se, hvordan oplevelsen af at indholdet i uddannelsen ikke har relevans for og kan knyttes til hendes erfaringer fra arbejdspladsen blokere for de muligheder der potentielt kunne være for konstruktive læreprocesser i situationen. Samtidig betyder det faktum, at der ikke dannes et socialt fællesskab mellem eleverne, at tilknytningen til skolen yderligere formindskes. Da stedet hvor Anne er elev tilbyder både en spændende forandring fra den skoleverden hun var træt af og et socialt fællesskab der rummer hende, bliver betydningen af det opskrevet. Konsekvensen af dette kan være at Annes faglige kompetenceudvikling i meget høj grad knyttes alene til den delvis implicite viden, der ligger indlejret i arbejdspladsens praktikker, hvilket kan give hende oplevelsen af kun at besidde nogle meget specifikke færdigheder.

## Arbejdsliv og videre uddannelse

Som det fremgår fra starten har Annes arbejdsmæssige karriere siden erhvervsuddannelsens afslutning være præget af få forandringer. Hun beskriver arbejdet i København som i udstrakt grad identisk med arbejdet hvor hun var uddannet, bortset fra, at den samlede enhed er større og der er mange flere sager, hvilket i sidste ende betyder større delegering og selvstændighed. Hendes daglige arbejde består i at hjælpe dommerne med de administrative opgaver der knytter sig til at forberede retssagerne, øvrige kontormæssige opgaver samt at gå med i retten som sekretær. Hun oplever, at dette arbejde er meget interessant og afvekslende og at hun får mulighed for at bruge alle sider af sig selv

i sin arbejdsmæssige hverdag. Da hun samtidig er glad for sine kolleger og ligeledes føler at relationen til dommerne er fin og de overlader tilstrækkelig med kvalificerede opgaver til kontorpersonalet til at arbejdet har et rimeligt indhold, har der ikke været særlige incitamenter for at skifte job. ”*Det er noget ... selvfølgelig har jeg nogle kanon-gode kollegaer og det er vigtigt, men at man aldrig ved hvad der kan ske, når man går ind af dørene om morgenen ... det syntes jeg er enormt spændende*”. Dog har hun for ganske nyligt søgt om at få mere ledelse ind i sin funktion og overvejer at fortsætte i den retning.

På linie med hvad der træder frem fra det statistiske materiale har hun fået nogen efter- og videreuddannelse. Hun har gennemgået nogle interne kurser med direkte relation til hendes arbejde og har taget Statonomuddannelsen. Hun ville gerne tage Forvaltningshøjskolens diplomuddannelse, men det tilbyder arbejdspladsen ikke, så det vil hun i givet fald selv skulle finansiere og lægge tid til.

## Faget og fagligheden

Anne har en forholdsvis veldefineret faglighed både hvad angår beherskelse af området indholdsmæssigt, personlig orientering og socialt tilhør. Hun tilkendegiver klart at hun føler sig som kompetente indenfor et specielt område, der er specifikt og afgrænset. Hun betragter sit område som et fag og fremhæver at man ikke bliver ansat uden at have en erhvervsuddannelse. Omvendt knytter hun ikke udførelsen af faget til denne uddannelse. Hun vurderer, at det vil tage 3-4 måneder at blive oplært til området, hvis man havde generelle arbejdskompetencer indenfor det offentlige, men intet kendte til det specifikke felt og mener sagtens det kan gøres, da hverken retsområdet specifikt eller stat generelt indgår med særlig vægt i uddannelsen.

At en del af de kompetencer, der hører til at bestride hendes område er implicite viser sig ved, at hun beskriver de nødvendige kompetencer knyttet til at udfylde en plads på dette område i forholdsvis generelle vendinger. Kernen i fagligheden er efter hendes mening ”... *at holde hovedet koldt og have interesse for arbejdet ... at bevare roen selvom telefonen kimer og det banker på døren*”. Det, der virkelig betyder noget, er i følge hende, den erfaringsmæssige indsigt i feltet. Hun beskriver som sin styrke at ”(jeg) *virkelig ved hvad jeg sidder med*” og interesserer sig for det. Det er det, der er basis for hendes faglige kompetencer.

Samtidig oplever hun også på godt og ondt at hun er blevet specialiseret, og at hendes kompetencer er afgrænset til det særlige felt, som hun er uddannet til og har arbejdet indenfor. Det, oplever hun, kan gøre det vanskeligt at varetage andre jobs indenfor kontorområdet, men til gengæld kvalificerer hende til at søge jobs med tilknytning til det juridiske felt i det private, f.eks. på advokatkontorer.

Således er den faglighed hun har opbygget, i udstrakt grad også med til at skabe perspektivet for hvordan hendes fremtid er struktureret.

## **Perspektivet**

Anne beskriver, at hun oplever at hun er medarbejder ved retten, og det er en vigtig del af hendes person, og samtidig at det spiller en betydelig rolle i hendes liv. Således er det vigtigt for hende at hun kan lide opgaverne og det sted hun er. I fremtiden ser hun fortsat sig selv indenfor dette område eller i en anden virksomhed med tilknytning til dette. I denne forstand har hun etableret en faglig tilknytning til arbejdsmarkedet der strukturerer såvel hendes selvopfattelse som hendes biografiske fremtidsudkast. Samtidig spiller tanken om at etablere familie også en væsentlig rolle uden at den dog er funderet et meget langvarigt parforhold. Som alternativ ligger dog stadig en drøm om måske på et tidspunkt at studere jura. Det er en drøm, der som beskrevet går tilbage til gymnasiet og som er knyttet til det nuværende arbejde, men som en vision om en signifikant opstigning indenfor dette.

## **Hanne – en kommunal karriere**

Når Hanne skal placeres indenfor den klassificering vi har lavet, falder hun i gruppen af de internt mobile. Hun er ligesom Anne uddannet indenfor specialet offentlig administration og arbejder i en stor kommune. Hun har efter elevtiden varetaget flere stillinger indenfor denne kommune og i denne proces udviklet en specifik faglighed, som spiller en central rolle for hende.

## **Baggrund og karakteristisk**

Hanne er ansat som assistent indenfor personaleområdet i en større kommune. På det pågældende kontor arbejder ca. 20 andre assistenter, et antal AC'ere og en enkelt HK'er (som i denne sammenhæng er betegnelsen for ufaglært kontorphersonale). Hanne har inden elevuddannelsen taget en HHx hvilket betyder at hendes baggrund er typisk for de internt mobile.

Hanne kommer fra en traditionel arbejderfamilie, hvor faderen i mange år har haft ufaglært arbejde og er nu på et flexjob pga. fysisk nedslidning. Moderen arbejder også indenfor offentligt kontor ligesom hendes bror, der er ansat i samme kommune i et ufaglært job.

## **Overgange og valg**

Efter folkeskolen begyndte Hanne på HHx. Efter afslutningen af denne uddannelse: ”... *havde jeg det sådan lidt: 'Hvad dølen skal jeg finde på'.* For jeg vidste at alt det er med universitet eller han-

*delshøjskolen, det var ikke lige mig, for nu havde jeg fået nok af skole. Det syntes jeg selv. Så jeg tullede lidt rundt og tænkte. Så en dag kom min mor og hun havde en stillingsannonce fra XX kommune, hvor de søgte elever. 'Du kan da prøve at søge på den her' Og jeg tænke: ja det kan jo heller ikke skade at prøve, så det gjorde jeg bare''.*

Således er det også for Hannes vedkommende en tilfældighed kombineret med forældreindflydelse der er afgørende for hendes valg af uddannelse

Hanne kommer ind i en elevplads, hvor hun kommer rundt i en række afdelinger og får indblik i forskellige typer opgaver og sagsområder. Dette giver hende mulighed for at tage stilling til forskellige typer arbejdsområdet og forskellige grader af kontakt til borgere, hvilket giver hende en række alsidige erfaringer som hun forholder sig bevidst til. Således vælger hun aktivt bl.a. socialområdet fra pga. de lukkede døre og de lejlighedsvis konflikter med borgere. Omvendt tiltaler personaleområdet hende som hun får mulighed for at skifte til i den sidste del af sin uddannelse. Efter elevtidens afslutning får hun mulighed for at fortsætte uddannelsen i samme kommune i et et-årigt trainee forløb. Det bringer hende i kontakt med løn- og forhandlingområdet og igennem en strukturforandring bliver hun en del af personalefunktionen.

Alt i alt har det været et alsidigt forløb med mange muligheder, der har kvalificeret hende – oplever hun selv – og som har ført frem til et forholdsvis bevidst tilvalg af en faglighed som personalemedarbejder. Således er Anne et eksempel på, hvordan et alsidigt og velorganiseret uddannelsesforløb med muligheder for at regulere og tilpasse planlægningen kan kombinere både oplevelsen af at få et alsidigt kendskab til et større område indenfor en virksomhed og medvirke til udvikling af en faglig forankring, der er bevidst funderet.

## **Uddannelsen**

Ved starten på elevpladsen oplever Anne at hun bliver godt modtaget. Hun starter i indkøbsafdelingen, som sagt som en del af et alsidigt og veltilrettelagt forløb. Men Anne husker også skiftet fra at være skoleelev til arbejdsmarkedet som noget af et chok. Hun fortæller at hun på det tidspunkt ikke kunne forstå, hvordan man kunne klare sig med kun 5 ugers ferie og at det var hårdt at acceptere, at man ikke bare kun blive væk en dag, når tingene var *"lidt for meget"*. I denne sammenhæng mener hun, at skiftene mellem skole og arbejde i vekseluddannelsen var en stor hjælp.

Omkring skoleopholdene står deres antal og fordeling lidt uklart i hendes erindring, men hun siger om skolen, at det var: *"... rigtig fint og man fik meget at vide om hvordan kommuner var bygget op og, ja... man lærte en hel del om regnskab og regler om.. bare lovgivning generelt. Så det fik jeg*

*rigtig meget ud af under min elevtid*”. Så den generelle viden er hun glad for. Men når hun tænker videre over, hvad skolen har betydet, siger hun, da hun bliver spurgt om hun kunne have undværet uddannelsen: ” *Næh, for det var jo det der gjorde, at jeg kunne falde til på arbejdsmarkedet. Så det synes jeg ikke. Så kan man sige; havde det været nødvendigt? Kunne man bare have taget mig ind uden at sende mig igennem det der uddannelse? Bare sætte mig til at lave opgaver? Det tror jeg da egentlig godt man kunne. Det havde bare taget længere tid. For der da man gik på elevuddannelsen, det var der man ligesom fandt ud at hvad det betød at arbejde i en politisk organisation*”.

Et vigtigt bidrag til at skoleopholdene blev en overvejende positiv oplevelse for Anne var, at der på hendes hold var en gruppe af elever fra den pågældende kommune: ” *... det betød meget at vi gik i samme klasse alle os elever. At man fik en sammenhæng med hinanden og man begyndte måske også at se lidt til hinanden udenfor arbejdstiden. Så det blev en del af det hele*”. Dermed blev skolen også en positiv social oplevelse, der rakte ud over en overfladisk kontakt i forbindelse med undervisningen.

Som helhed siger hun om uddannelsen: ” *Det var et godt forløb, og det var sat rigtig godt sammen, fordi man fik lov til egentlig at være på arbejdsmarkedet og så samtidig stadig være i skole, ikke. Noget man kendte til, noget som var trygt, noget hvor det var at vi vidste, okay, det her, det kender jeg. Og så bare langsomt komme ind på arbejdsmarkedet*”.

Her fremhæves nogle af de væsentlige funktioner ved vekselluddannelsessystemet som formentligt bliver stadig mere betydningsfulde i og med at afstanden mellem unges hverdagsliv og arbejdet forandres. På nogle områder er store grupper af unge kommet tættere på arbejdsmarkedet i kraft af fritidsarbejdet; på andre kan dette måske føre til en øget distance da arbejdet ikke i disse sammenhænge er en samfundsmæssigt vigtig aktivitet men en fritidsaktivitet, der alene har til formål at finansiere forbrug og som kan vælges til eller fra.

## **Arbejdsliv og videreuddannelse**

Hannes arbejdsopgaver i dag er knyttet til forskellige former for personaleadministration: ” *...nu sidder jeg og laver noget om arbejdsskader og forsikringsdelen af dem... ellers så har jeg med personaleadministrative spørgsmål at gøre, dvs. noget om løn, ferier, afskedigelser, sygdom. Og... så har jeg selvfølgelig også personaleudvikling, hvor jeg sidder med noget omkring MUS-samtaler*”. Altså sidder hun i en funktion hvor hun går på tværs af forskellige arbejdsgrupper indenfor personaleområdet. Men arbejdsskaderne spiller en særlig rolle for hende. Dette område har hun fået allerede i slutningen af sin uddannelse og det har fulgt hende siden. Det er *hendes* område. I øvrigt er hun

ikke bundet fast til bestemte opgaver indenfor personalesektionen. Hun går ind i forhold til forskellige arbejdsopgaver hvilket passer hende meget godt, da det skaber en vis afveksling.

Hun er glad for sine arbejdsopgaver og føler sig sikker på, at det er indenfor personaleområdet hun vil fortsætte sin karriere, evt. med noget videre uddannelse. Når hun alligevel til tider overvejer at forlade jobbet og afdelingen, er det knyttet til visse sociale problemer i sektionen og samtidig en nysgerrighed efter at prøve sig selv yderligere af, da hun beskriver, at hun nu syntes, at *” nu kender hun hver krog af den her kommune”*.

Hanne har efter elevuddannelsen og sit trainee forløb gennemført Kommunomuddannelsen og er lige ved at afslutte Forvaltningshøjskolens diplomuddannelse i Offentlig Administration. Derudover har hun været på et antal specifikke interne kurser. Således har hun udnyttet en vifte af muligheder for efter- og videreuddannelse, hvilket i udstrakt grad følger billedet af de internt mobile.

## Faget og fagligheden

Som det gælder for mange andre indenfor de temmelig brede specialer på kontorområdet, har Anne i de første år efter uddannelsens afslutning udviklet en mere afgrænset faglighed indenfor et delområde:

*” Jeg ser mig selv som personalemedarbejder. Så det føler jeg lidt er mit fag. Omkring personale. Det kan man jo godt sige... Det med kontor, det var bare et skridt på vejen. For hvis ikke jeg havde haft det med kontor, så havde jeg jo ikke haft det med personale. Så det hænger sammen. Helt sikkert. Men det med kontor.. hvis folk de spørger mig, så ville jeg aldrig sige at jeg arbejder med kontorting. Så ville jeg bare sige at jeg er personalemedarbejder. Så det er ligesom blevet identiteten, ikke. Personale, frem for kontor”*.

Men hun føler sig ikke låst fast indenfor dette område. Hun holder i sine tanker (og i valget af de par job hun har søgt andre steder) muligheden fast for at kunne varetage bredere kontorfunktioner. Samtidig lever til stadighed tanken om måske på et tidspunkt, at læse videre: *”... hver eneste gang vi skal ansætte, så skal det helst være en AC'er. Så man føler da også nogen gange at: ”nå men, den uddannelse man har taget, har den egentlig været noget værd? Burde man have fortsat på universitet, og alt det der?”*.

Hendes faglighed udmønter sig ikke i en stærk overbevisning om, at hun som kommunal assistent kan noget specielt i forhold til andre grupper: *”Jeg tror sgu' bare at man er villig til at lave flere ting. Man har ikke nogen grænser overhovedet. Så i forbindelse med det med HK, der kan man sige*



*at man har en uddannelse, men om det betyder så forfærdeligt meget, det ved jeg ikke. Arbejde er arbejde. Alle kan lære det. Så jeg tror ikke det har den helt store betydning. Jeg tror ikke jeg kan noget som HK'erne ikke kan. Det tror jeg ikke. Men jeg tror heller ikke at AC'erne kan noget som HK'erne ikke kan, eller som assistenterne ikke kan. Jeg tror vi alle sammen kan det samme".*

Det organiserede element i fagligheden slår igennem i Annes faglige profil, idet hun er blevet tillidsmand og næstformand i MED-udvalget. Dette er dog ikke en karriere hun har forfulgt bevidst, men den er opstået idet hun lidt uforpligtende lod sig vælge til suppleant, og da området stod uden tillidsrepræsentant efter en strukturændring, pludselig indtog posten. Dog er der i Annes familie en tradition for faglig organisering, og Annes mor har også på et tidspunkt siddet i klubbestyrelse i det område hun arbejdede, ligesom hendes forbindelse til den lokale formand for assistenternes faglige organisation spiller en rolle for hende.

## **Perspektivet**

Som nævnt ovenfor ser Anne sig selv som personalemedarbejder, og når hun overvejer sine fremtidige muligheder er det fortsat indenfor personaleområdet: *"Jeg ved ikke, jeg tror jeg har låst mig lidt fast på det. Jeg tror det bliver personale. Helt sikkert. Sådan må det være. Det er der mine følelser ligger i øjeblikket. Hvis jeg skulle søge, så ville jeg kigge efter personaleting".* I den forbindelse har hun flere gange overvejet at skifte både til statslige institutioner og til private virksomheder for at :*"... se om det er anderledes ude i det private arbejdsmarked. For det er der jo mange, der siger, det er. Det vil jeg gerne prøve at se om det er rigtigt. Hvis jeg skal søge væk, så tror jeg det bliver til det private".* Hun har også sendt et par ansøgninger og er blevet kaldt til samtale, men indtil nu ikke fået jobbet.

Som for mange af det store antal der er gået ind i de merkantile uddannelser med en gymnasial baggrund, ligger der en drøm om muligvis at læse videre på et tidspunkt. For Annes vedkommende er det drømmen om at læse jura, men dette er også knyttet til at arbejde med personalespørgsmål: *"Ja, der er det (at læse jura) jo også for at kunne noget andet, bare også igen på personaleområdet. Det kan da godt være, at hvis jeg rent faktisk kom i gang med noget universitet og læse jura, så kan det godt være jeg fik andre ideer, ikke. At jeg pludselig ville være advokat, eller et eller andet andet, ikke. I stedet for bare jurist, her".* Begrænsningen er ifølge hendes eget udsagn økonomien.

## Nogle overvejelser omkring *De stabile*

Som helhed fremtræder de to grupper som forholdsvis stabilt og fast tilknyttet arbejdsmarkedet, men med en tilknytning der er stærkt funderet i virksomheden. Dog peger meget på, at de fleste udvikler en signifikant, men mere afgrænset faglighed indenfor uddannelsens brede faglige profil. Dette er en faglighed baseret på beherskelsen af et område og det personlige engagement i dette og ikke en faglighed funderet i tilknytningen til en gruppe på arbejdsmarkedet.

Når man ser på det statistisk materiale, fremtræder *de immobile* som mere sårbar end *de internt mobile*. Den er fast tilknyttet til arbejdsmarkedet, men en meget afgrænset del af dette. Den har en svagere almen uddannelsesbaggrund, oplever et dårligere alment udbytte af sin skoleuddannelse, har deltaget i mindre efter- og videreuddannelse og har mere rutinepræget arbejde. Således er der mange indikatorer, der peger i retning af, at denne gruppe både risikerer at blive låst fast i en position uden mulighed for fleksibilitet. Ved nedskæringer eller omstruktureringer vil de være truet af marginalisering på arbejdsmarkedet.

På den ene side kan dette tolkes som at svag almen skolebaggrund, dårlig oplevelse af skoleophold og forholdsvis lille opmærksomhed fra praktikpladsens side er risikofaktorer, der bør bemærkes og reageres på. Dette er meget relevant men ikke i sig selv determinerende. I de to case eksempler træder denne forskel kun delvist frem hvilket illustrerer risikoen ved at generalisere på basis af relativt få, kvantitative indikatorer. Selvom gruppen af *immobile* som helhed har en forholdsvis skrøbelig tilknytning til arbejdsmarkedet, fremtræder Anne som en person med solide ressourcer. Det er måske også på denne baggrund at hun, i modsætning til gruppen generelt, søger en lederkarriere. Men hun spejler også gruppen med hensyn til oplevelse af skoleuddannelsen og dennes manglende sammenhæng med egen arbejdspraksis, adgang til alsidige erfaringer under uddannelsen og i arbejdet samt adgang til efterfølgende uddannelse.

Hanne kommer til i denne sammenhæng at fremtræde som eksempel på at en alsidig og planlagt praksisuddannelse, positiv oplevelse af skoleuddannelsen, adgang til læringsressourcer under og efter uddannelsen er vigtig i relation til mobiliteten og følelsen af en stærk tilknytning til arbejdsmarkedet.

Anne bliver et eksempel på hvordan en socialt velfungerende men forholdsvis specialiseret praktik, en meget dårlig oplevelse af skoleopholdene og begrænset adgang til uddannelse efterfølgende er en hæmsko for mobilitet og det er kun i kraft af oplevelsen af hendes områdes vedvarende betydning at hendes tilknytning til arbejdsmarkedet alligevel er så stabil.

Imidlertid illustrerer begge eksempler tydeligt hvor helt afgørende det sociale fællesskab omkring eleven er.

Meget peger på, at skolens betydning ikke ligger i de faglige kompetencer de giver de pågældende. Begge beskriver, at det indholdsmæssige i skoleopholdene spillede en marginal rolle i forhold til at lære deres arbejde og dette afspejler sig også i deres erfaring efter elevuddannelsen. Skolen spiller snarere en rolle i oplevelse af at være en del af et fag i og med man snakker med andre fra andre typer virksomheder og skabe samhørighed hvis der er flere fra samme arbejdsplads. Samtidig spiller skolen i Annes tilfælde en rolle i overgange fra skoleelev til medarbejder som et trygt rum der fungerer som en aflastning.

De to har til fælles at de drømte om at tage en længere videregående uddannelse, men ikke realiserede dette. Imidlertid ligger det som en uforløst vision, der er delt af mange elever indenfor det merkantile område.

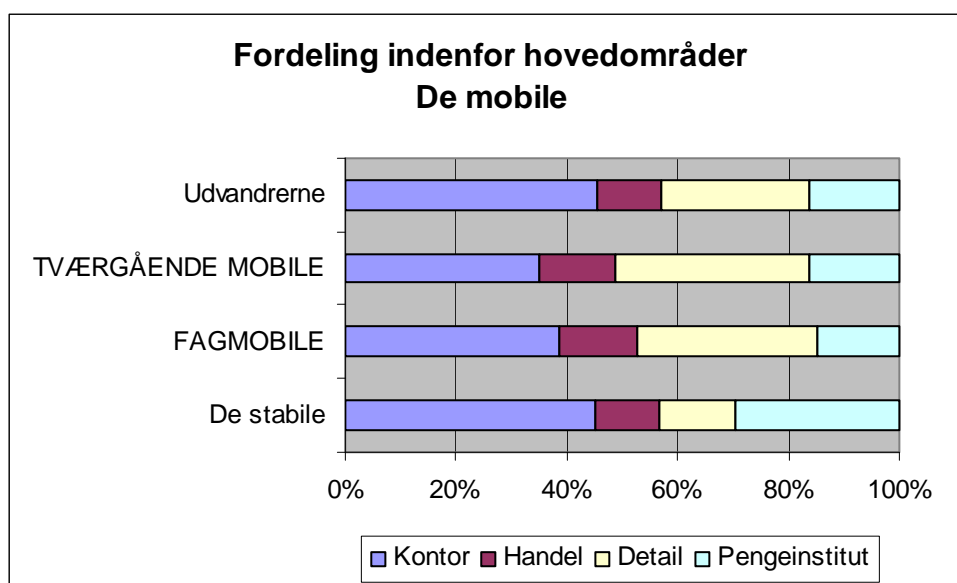
## De mobile

Den følgende gruppe udgøres af de respondenter der kan samles under kategorien *de mobile*. Denne kategori har skiftet virksomhed flere gange og er således mere bevægelige på arbejdsmarkedet end den forrige gruppe. Som beskrevet ovenfor udgøres denne kategori ligeledes af to undergrupper: *De fagmobile*, der er de elever, der har bevæget sig frem og tilbage imellem flere virksomheder indenfor faget (tilkendegivet at de har skiftet virksomheder men aldrig har arbejdet udenfor faget); *De tværgående mobile*, der er de elever der angiver, at de både har arbejdet indenfor faget og udenfor faget og som ikke hører til gruppen der har forladt faget.

Fælles for disse to grupper er, at de har afsluttet deres elevtid og enten umiddelbart eller efter et stykke tid har valgt at skifte job og forlade den virksomhed, som de blev uddannet indenfor. Nogle er blevet indenfor det fagområde som deres uddannelse umiddelbart kvalificerer til, mens andre har bevæget sig ind og ud af dette. Nogle til jobs tæt på, hvad de var udlært til, andre har prøvet alternative fagområder af, men er vendt tilbage. *De fagmobile* har på mange måder en profil, der ligner det klassiske billede af den ”faglærte”. I mange fag har det været den traditionelle forståelse at et ungt menneske helst skulle ud og vinde erfaringer fra et par arbejdspladser efter sin elevtid. *De tværgående mobile* adskiller sig ved at de i situationer har taget jobs, der ligger udenfor fagets område, men ikke forladt faget helt. Det drejer sig både om nogle, der har været i tvivl om hvad de ville,

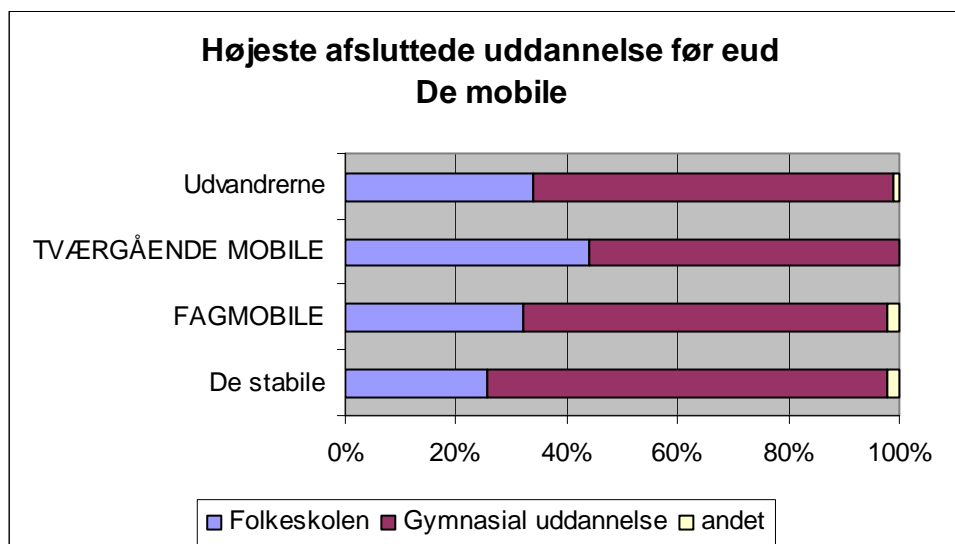
nogle der har valgt lederjobs i perioder og endelig nogle der bare på et givet tidspunkt har manglet muligheder indenfor faget. *De tværgående mobile* kan ses som en gruppe, som både fastholder træk fra den klassisk faglærte gruppe, men også tilpasser sig moderne krav om fleksibilitet og mobilitet, der rækker ud over etablerede faggrænser.

Gruppen af *fagmobile* består hovedsagelig af personer med uddannelser indenfor specialerne offentlig administration og kapitalkædedrift, mens gruppen af tværmobile overvejende kommer fra specialerne administration, kapitalkædedrift og detailfagene.



**Figur 29**

Mens de *fagmobile* i højere grad end gennemsnittet er uddannet i mellemstore virksomheder kommer de *tværgående mobile* overvejende fra små virksomheder. Ligesom hvad angik *de stabile* ligger forklaringen på dette formentlig i strukturen på det arbejdsmarked disse uddannelser er rettet imod. Mens områder med mellemstore virksomheder på den ene side i høj grad både må betjene sig af og facilitere en tværgående mobilitet, nødvendiggør en struktur med mange små virksomheder som bl.a. på detailområdet, at man i perioder forlader området. Både *de tværgående mobile* og *de fagmobile* kommer fra områder med arbejde af meget forskellig karakter og som både har udstrakt kundekontakt eller er overvejende virksomhedsinterne.

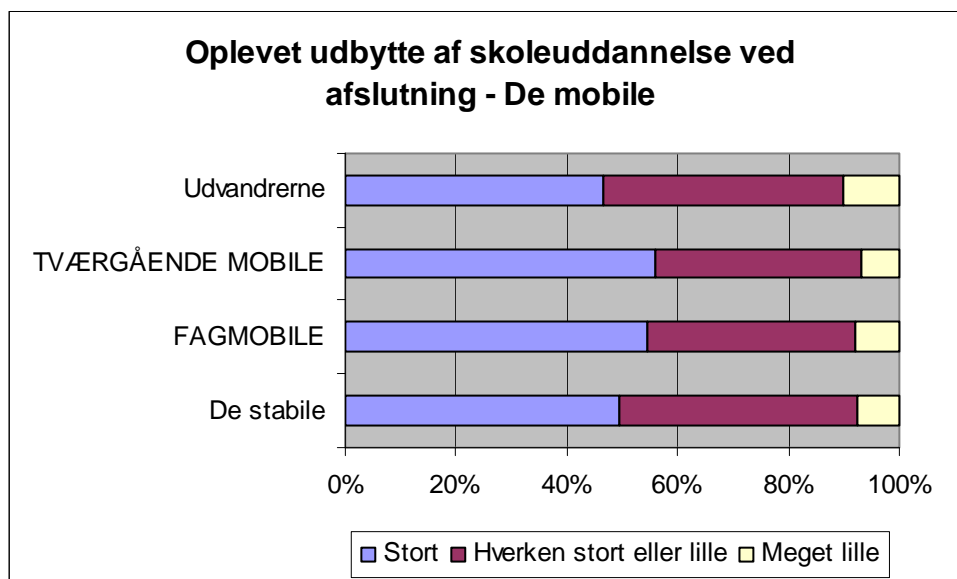


Figur 30

Ser man på de mobile som helhed, er der noget færre med en gymnasial baggrund i denne gruppe end blandt *de stabile*. Det er markant, at gruppen af tværmobile træder frem som den gruppe af alle hvor der er flest, der som højste almene uddannelse har folkeskolens afgangsprøve. Blandt de mobile er der væsentligt flere, der har en ikke-merkantil gymnasial uddannelse end i gennemsnittet for undersøgelsen, mens Hg som adgangsvej spiller en større rolle end hos de, der er blevet i den virksomhed, hvor de blev udlært (*de stabile*). Tallene kan dog ikke entydigt bruges til at beskrive gruppen som mere orienteret mod almen uddannelse end de øvrige, da gruppen omfatter flere end det er gennemsnitligt, der giver udtryk for at de ikke kunne lide gå i skole inden de begyndte erhvervsuddannelsen.

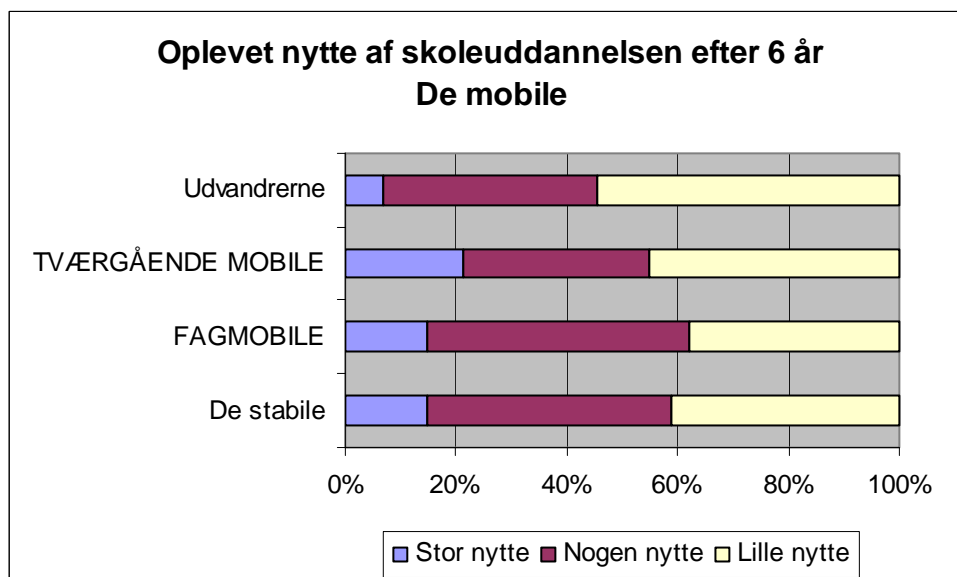
## Erhvervsuddannelsen

Meget tyder på at gruppens erhvervsfaglige kvalifikationer ved afslutningen af uddannelsen er svagere på det praktiske end på det skolemæssige område. Ved afslutningen af deres erhvervsuddannelse er begge grupper indenfor de mobile mere tilfredse med skoledelen af deres uddannelse end både de stabile og de der har forladt faget, ligesom de oplever at niveauet af undervisningen var højt og at de gerne så, at niveauet af både den teoretiske og praktiske undervisning var højere.



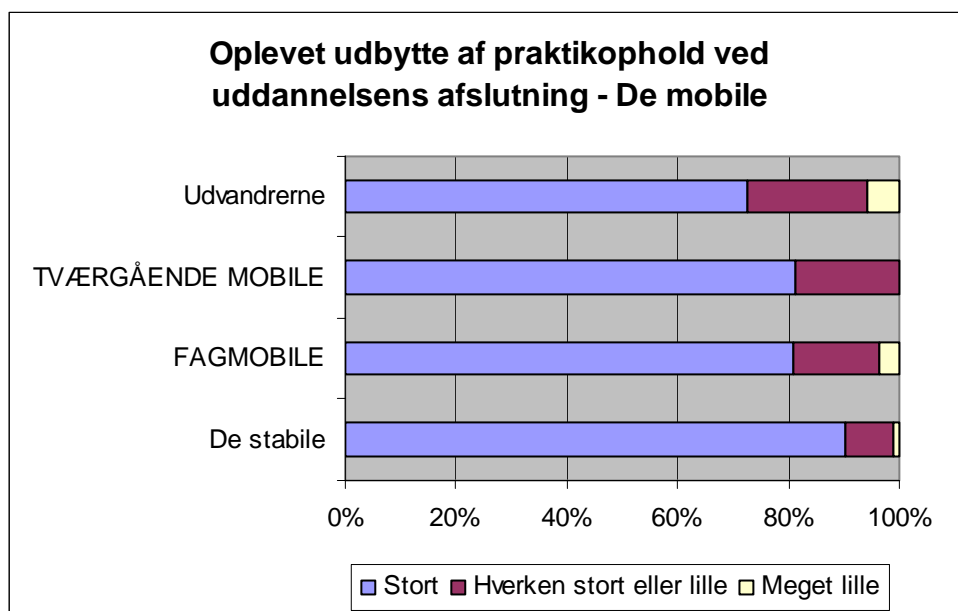
Figur 31

Efter 6 år fremtræder gruppen af mobile stadig som de mest tilfredse med skoledelen af uddannelsen selvom tilfredsheden måske er en smule mindre udtalt. *De fagmobile* har dog stadig en markant positiv indstilling til skoledelen af uddannelsen. Når de beskriver det oplevede udbytte kan man se, at de *tværgående mobile* ligger højst med hensyn til en række mere almene kvalifikationer og ikke mindst med hensyn til, hvor meget de har anvendt det de lærte på skoleopholdene.



Figur 32

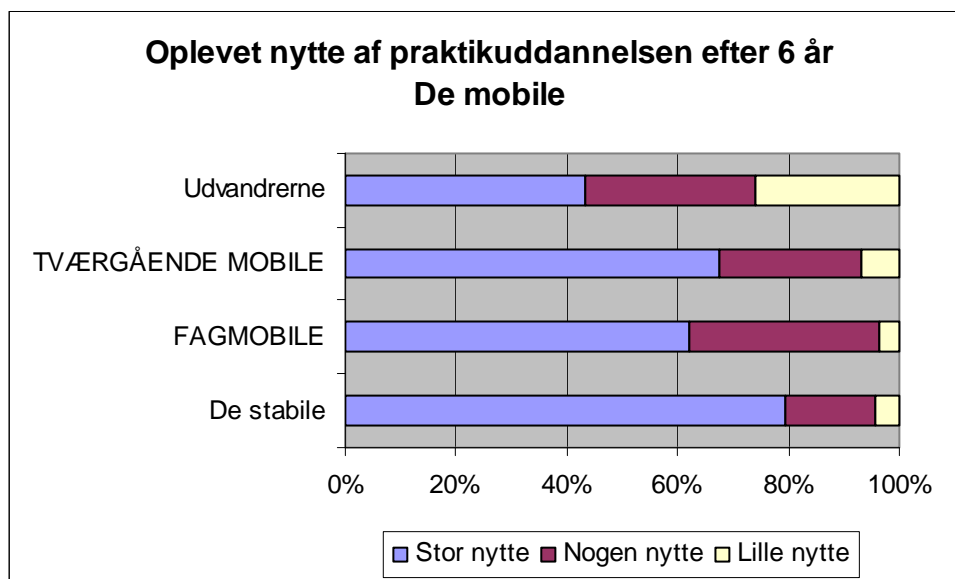
Omvendt er det karakteristisk at de to grupper er mindre tilfredse med udbyttet af praktikopholdene end de stabile, selvom tilfredsheden stadig er udtalt. Den mindre tilfredshed understøttes af at gruppen af *de mobile* i mindre grad end gennemsnittet mente, at det de lærte på skolen kunne anvendes tilbage i virksomheden (knap 50%).



**Figur 33**

Den mindre tilfredshed med praktikuddannelsen viser sig også efter de 6 års forløb. Blandt *de fagmobile* er det antal der på dette tidspunkt angiver, at de har haft stor nytte af praktikuddannelsen nede på 60%. Dette tal er en smule højere blandt de *tværgående mobile* og begge tal ligger under, hvad *de stabile* har tilkendegivet. I virksomheden har de i almindelighed arbejdet sammen med andre (både elever og udlærte) i hverdagen og har således ikke været overladt til sig selv. Imidlertid tegner der sig et generelt billede af praktikpladser, der har vist eleverne lille opmærksomhed (færre uddannelsessamtaler etc.) og ikke har prioriteret at følge op på skoleophold etc.

Dette peger i retning af en sammenhæng mellem tilfredshed med skoleuddannelse og mobilitet som formentlig er forbundet til det faktum, at den specifikke praksisviden er vanskeligere at flytte fra kontekst til kontekst end den mere almene viden, der formidles i skolen.



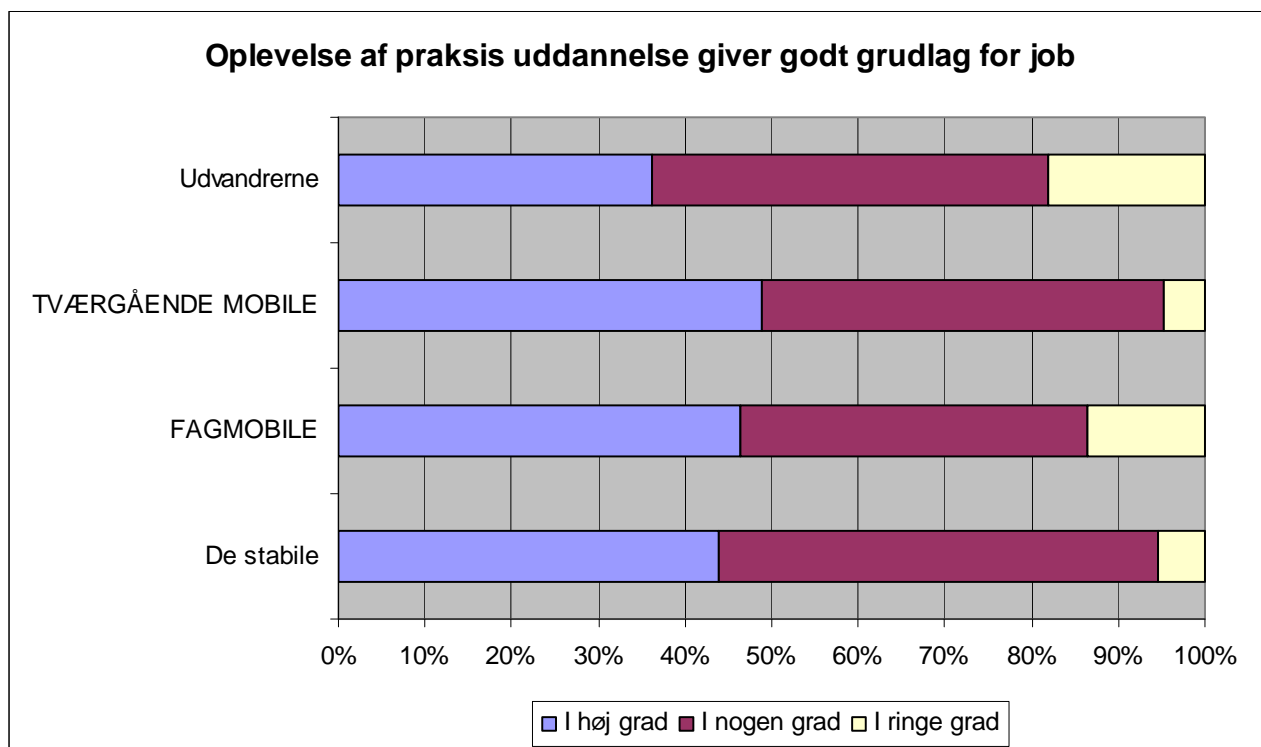
**Figur 34**

Eleverne indenfor denne gruppe siger at de har valgt uddannelsen ud fra et vist kendskab til faget. Ligesom for de stabile angiver ca. 70% af de *fagmobile* at have valgt faget ud fra interesse, mens kun 65% af de tværgående mobile angiver dette. Men godt og vel 20% af begge grupper her været i erhvervspraktik og mange har haft fuldtids- eller fritidsarbejde i faget. Dog antydes her en svagere tilknytning til faget for de tværgående mobile, idet færre har haft fritidsarbejde og har forældre eller familie indenfor faget, ligesom et væsentlig større antal begrundet deres valg med, at de ikke vidste hvad de ellers skulle.

## Overgangen

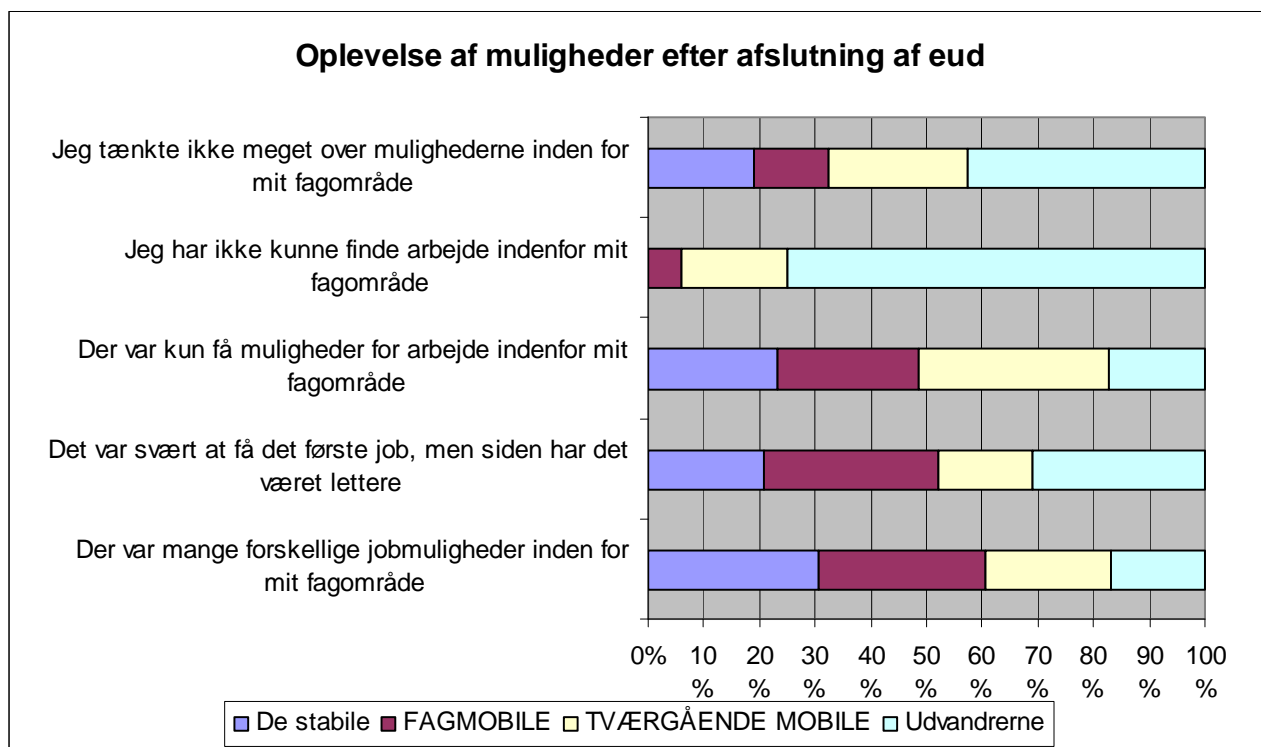
Som det fremgår af nedenstående figur var en stor del af de mobile på det tidspunkt hvor de afsluttede uddannelsen, tilfredse med de muligheder deres praktik havde givet dem.



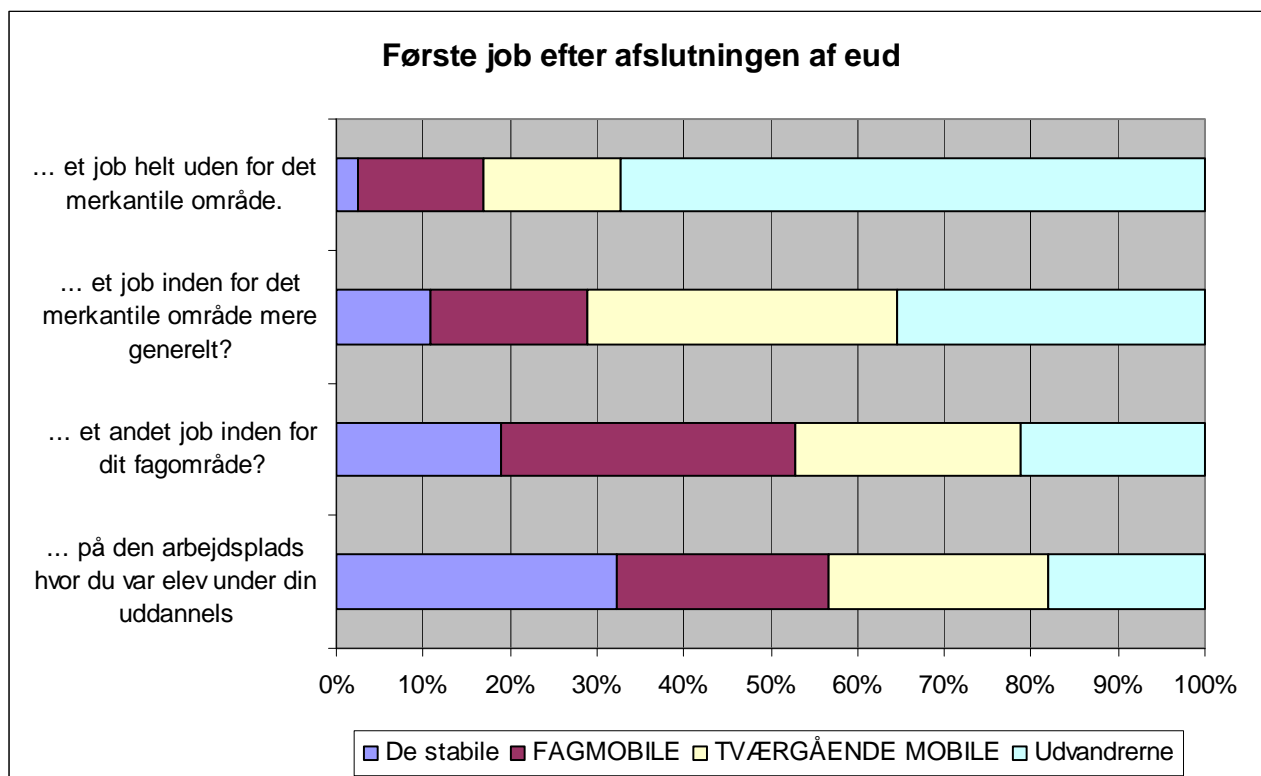


**Figur 35**

Når gruppen 6 år senere vurderer deres muligheder på arbejdsmarkedet har dette billede ændret sig noget. *De fagmobile*, der ved uddannelsens slutning var lidt mindre optimistiske end *de tværgående mobile*, beskriver i tilbageblik deres jobmuligheder ved uddannelsens slutning som gode, mens *de tværgående mobile* har oplevet lidt flere problemer. En del af *de fagmobile* oplevede enten at der var mange muligheder for jobs eller at det første job var svært at få, men derefter har det der ikke være problemer med beskæftigelsen. *De tværgående mobile* oplevede beskæftigelsesmulighederne da de var færdige, som mere begrænsede. Dog er der også en markant gruppe der har oplevet, at der kun var få jobmuligheder indenfor deres område og altså tidligt følte sig "sat på sidelinien".

**Figur 36**

Af de der har fået deres først job i den virksomhed hvor de blev uddannet, stammer ca. 50% fra gruppen af mobile og de udgør også en meget stor del af de der har fået job indenfor et område, der ligger tæt ved det de er uddannet til. Dog giver disse tal også anledning til at tænke over betydningen af første ansættelsen for tilknytningen til faget. Det viser sig at de tværgående mobile udgør en forholdsvis stor del af dem, der er godt nok har fået deres først ansættelse indenfor det merkantile område, men langt fra det de er uddannet til. Således er dette et problem der skal vises opmærksomhed, hvis uddannelserne skal udnyttes fuldt ud.



Figur 37

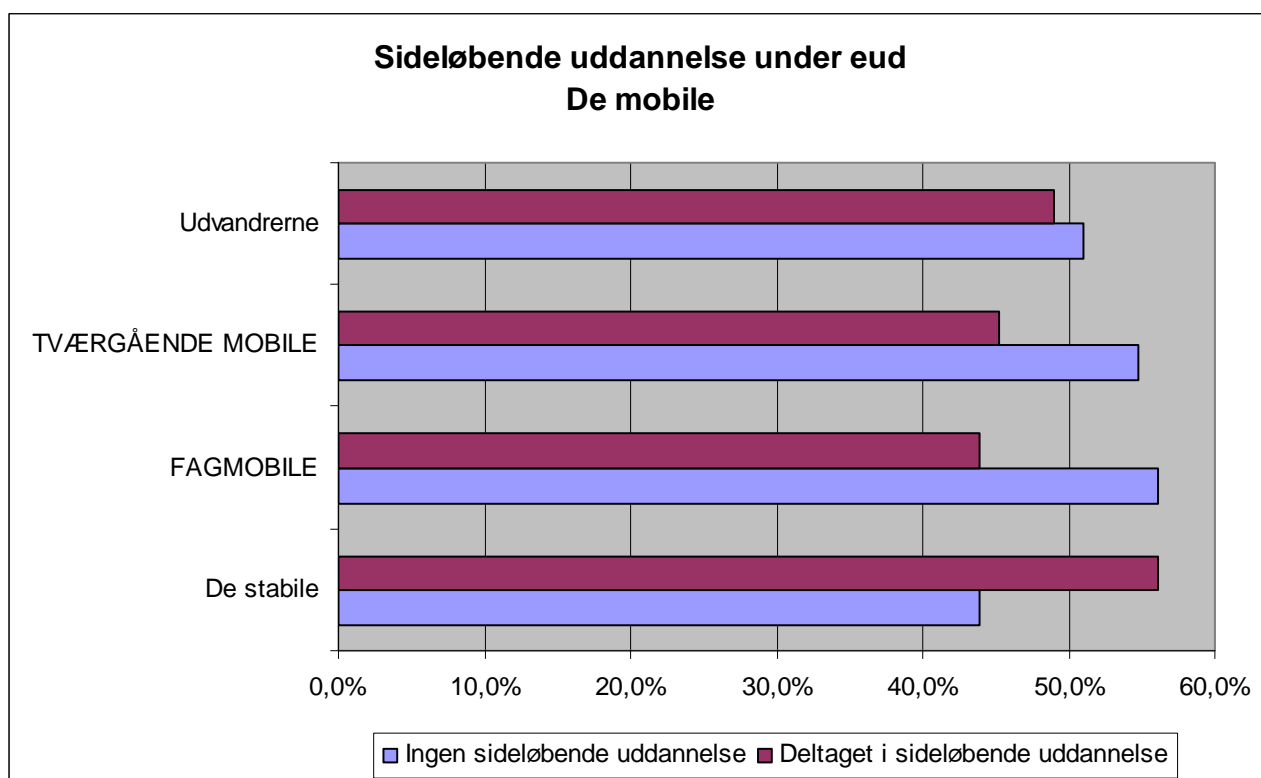
For denne bevægelige gruppe er spørgsmålet om hvordan skiftene mellem forskellige jobs formidles, interessant. Tallene viser, at fagforeninger og A-kasser næsten ingen rolle spiller for, hvordan disse medarbejdere får nye jobs. De to dominerende veje til anden beskæftigelse er netværk fra den virksomhed, hvor man var uddannet, eller annoncer i aviser eller på internettet. Det gælder både første ansættelse og senere jobskifter. Mens *de stabile* udelukkende betjener sig af interne arbejdsmarkeder, anvender de mobile i høj grad det åbne jobmarked. Således angiver 50% af de *fagmobile* og 65% af de tværgående mobiler at de har fundet job gennem aviser eller på nettet, mens netværk fra tidligere ansættelser spiller en rolle for 25% og familie og venner for hhv. 18% og 27%. Således må man konkludere at det organiserede fag ikke spiller nogen særlig rolle for, hvordan den enkelte finder vej på arbejdsmarkedet.

Antallet i de to grupper, der har arbejdet som ledere og som selvstændige, overstiger markant dette for de stabile og de der er ude af faget, ligesom flere har haft ufaglærte jobs eller være i tidsbegrænsede ansættelser end blandt de stabile.

## Anden uddannelse

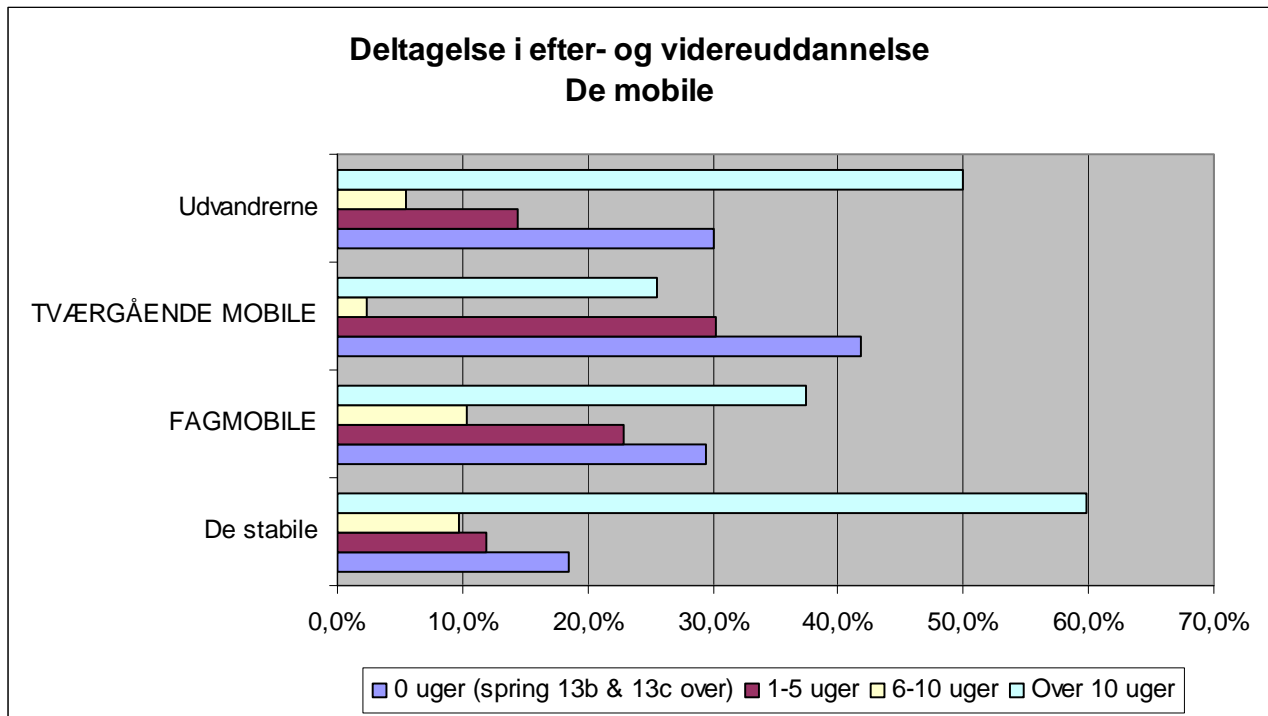
Som nævnt ligger gruppen *de mobile* som helhed under gennemsnittet, hvad angår andel af elever der har en gymnasial uddannelse, og den har således gennemgående et lavere alment uddannelsesniveau.

Dette lavere niveau for uddannelse fastholdes, hvad angår om de har fået anden eller supplerende uddannelse ved siden af elevuddannelsen. Således har ca. 55% af *de mobile* ikke deltaget i anden uddannelse, mens gennemsnittet for alle er ca. 45%.



**Figur 38**

Selvom man i den politiske diskurs fremhæver betydningen af en fleksibel arbejdskraft, må man konstatere at virksomhederne investerer deres uddannelsesmidler i de medarbejdere, der ikke flytter sig for meget. Når det drejer sig efter- og videreuddannelse halter gruppen *de mobile* i hvert tilfælde efter gennemsnittet. Det gælder særligt *de tværgående mobile*. Ca. 40% af gruppen har ikke deltaget i videre- og efteruddannelse (mod 28 % i gennemsnit).



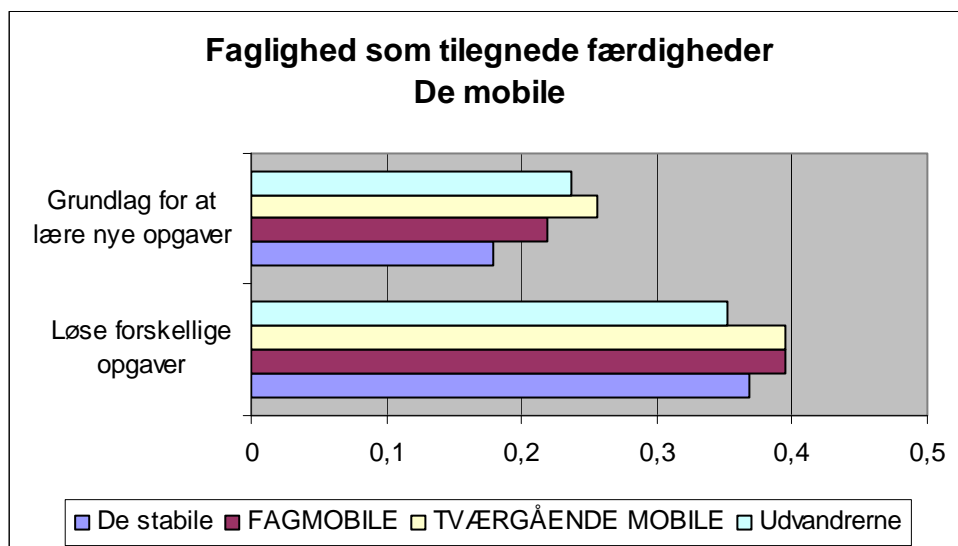
Figur 39

Blandt *de mobile* der har deltaget i efter- og videreuddannelse, er det kun 25% der begrundet dette i ønsket om at blive dygtigere til deres arbejde eller få bedre muligheder for at skifte til andet arbejde indenfor fagområdet.

## Fagligheden

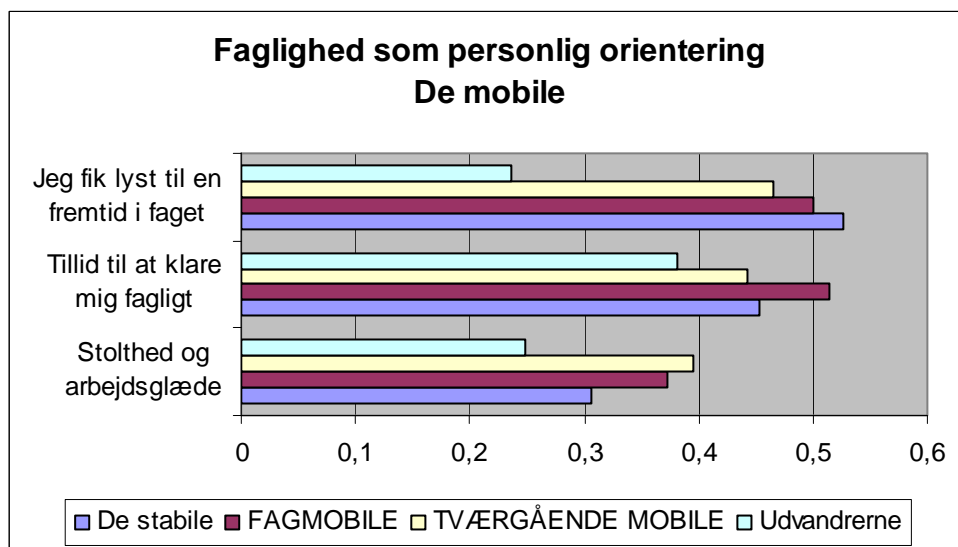
Selvom *de mobile* ved afslutningen af deres uddannelse var forholdsvis kritiske overfor om deres uddannelse havde givet dem en tilstrækkelig erhvervsfaglighed til at klare sig på arbejdsmarkedet, angiver de efter 6 år at de i almindelighed har erhvervet en solid erhvervsfaglighed igennem deres uddannelse.

Ser man på fagligheden som tilegnede færdigheder, topper både *de fagmobile* og *de tværgående mobile* undersøgelsen med hensyn til at have tilegnet sig evnen til at løse forskellige opgaver, ligesom *de tværgående mobile* topper med hensyn til oplevelsen af at have tilegnet sig et godt grundlag for at løse nye opgaver. Denne vurdering givet efter 6 år skal ses i lyset af, at de ikke skilte sig markant ud fra de øvrige grupper med hensyn til deres tillid til at kunne klare sig på arbejdsmarkedet da de vurderede denne ved uddannelsens afslutning



Figur 40

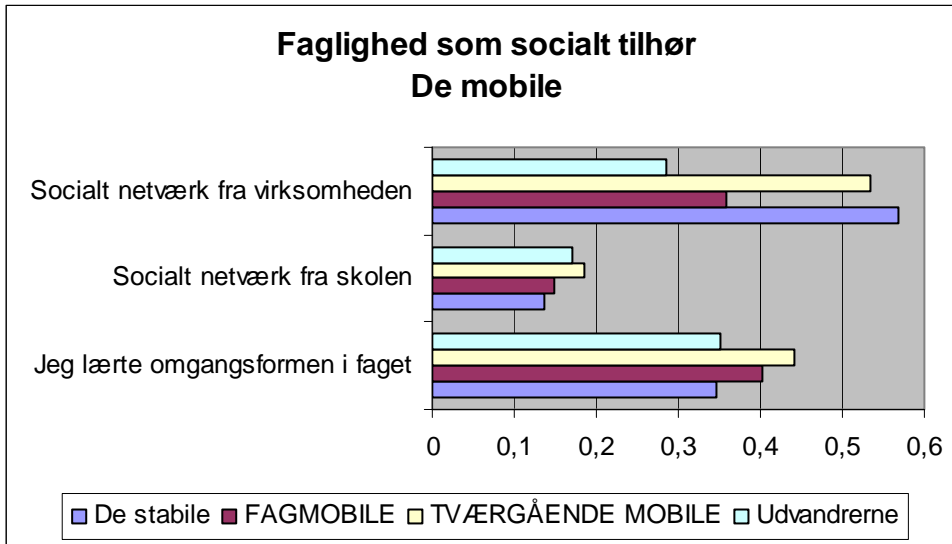
Også med hensyn til fagligheden som en personlig orientering er gruppen pænt placeret. Således ligger de *fagmobile* højt med hensyn til deres lyst til en fremtid i faget og deres tillid til at de kan klare sig fagligt, mens de tværgående mobile er i top, hvad angår stolthed og arbejdsglæde. Det er dog værd at notere sig, at *de tværgående mobile* ligger lavere end *de stabile* med hensyn til lyst til en fremtid indenfor faget og den faglige selvtillid.



Figur 41

Med hensyn til fagligheden som socialt tilhørsforhold er billedet lidt mere differentieret. *De tværgående mobile* identificerer sig på nogle punkter stærkere med faget som socialt tilhør til en gruppe

og de bruger denne gruppe. *De tværgående mobile* ligger således markant over *de fagmobile* hvad angår den betydning de tillægger netværk fra den virksomhed hvor de blev udlært, ligesom ligger højere, hvad angår at have lært omgangstone i faget. Også netværket fra skolen trækker de mere på.



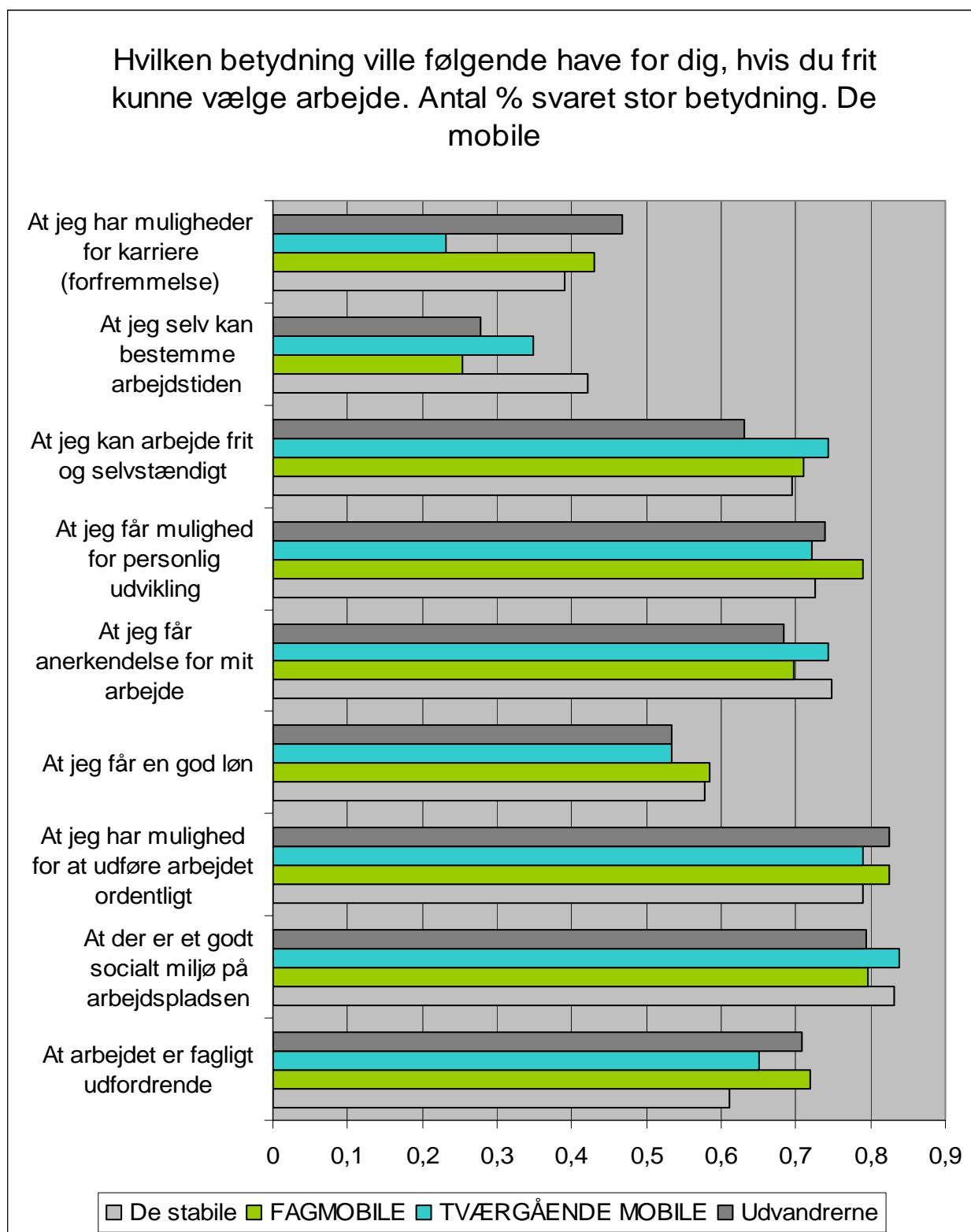
**Figur 42**

Der er også en forskel på de to gruppers tilknytning til fagforeningen. *De fagmobile* ligger på samme niveau som de stabile (ca. 19% føler nogen eller stor tilknytning til fagforeningen), mens *de tværgående mobile* ligger på over 25%. Tilknytningen til virksomheden ligger på samme høje niveau som de øvrige (mellem 80% og 90% føler nogen eller stor tilknytning). Dette kunne syntes overraskende i betragtning af, at det er en gruppe der ofte skifter mellem arbejdspladser, men kunne pege på at dette ikke kun er en strategi, men også skyldes ydre omstændigheder. På det kollegiale plan føler gruppen en mindre tilknytning til andre grupper på arbejdspladsen end de stabile.

## Perspektivet

Der er i tallene indikationer på at gruppen *de fagmobile* er mere arbejdslivsorienterede i deres prioriteter i forhold til arbejdet, mens *de tværgående mobile* er mere personligt orienterede. I besvarelsen af hvad de ville prioritere ved valg af fremtidigt job, lægger *de fagmobile* stor vægt på mulighed for personlig udvikling, at arbejdet er fagligt udfordrende, at man kan udføre arbejdet ordentligt og at der er karrieremuligheder. *De tværgående mobile* prioriterer frihed og selvstændighed i arbejdet, anerkendelse og det sociale miljø højt, mens mulighed for karriere ligger lavt både i forhold til *de*

*fagmobile* og i forhold til andre grupper, mens anerkendelse spiller en større rolle for dem end for *de fagmobile*. Til gengæld spiller indflydelse på arbejdstiden en ringe rolle for de to grupper.



Figur 43



Meget peger på at gruppen i sin fremtidsorientering formentlig fortsat vil være mobil. Forholdsvist mange tilkendegiver, at de tror de vil være i nye jobs 5 år frem i tiden. Det gælder både på tværs af virksomheder og indenfor den virksomhed de nu er ansat i. De er mindre orienteret mod ledelse end de øvrige grupper men til gengæld mere mod at blive selvstændige.

## Janne – ind og ud af spedition

Janne er en pige med en karriere, der placerer hende i gruppen af *tværgående mobile*. Hun afsluttede sin elevtid inden for spedition og shipping, efter en tid forlod dette fag helt i et par år, men vendte derefter tilbage til det firma, hvor hun var udlært, mere fagligt afklaret om, at det var dette arbejde hun gerne ville udføre.

Det firma hvor Janne arbejder har knap 20 ansatte der alle – bortset fra bogholderen – er speditører. De er organiseret i grupper, der alle varetager samme funktioner men rettet mod forskellige geografiske områder. Dog er der en særlig gruppe der arbejder med transporter til havs, der adskiller sig noget. Der er tale om en type arbejde med meget varierende belastninger (meget stressede perioder og mere rolige), men som Janne har fundet sig meget godt tilrette i både fagligt og socialt.

Hun er 28 år gammel og bor på Midsjælland sammen med sine kæreste. Janne kommer fra hvad hun selv betegner som en almindelig middelklassefamilie, hvor hendes mor er sygeplejerske og hendes far er sælger.

## Overgange og valg

At Janne vælger speditør og shipping uddannelsen beskriver hun som en tilfældighed: *"I: ...hvornår besluttede du besluttede du at blive...? J: Blive speditør? Jeg havde været ude og rejse og har altid været rigtig god til at tale engelsk. ... Og da jeg søgte elevplads? Jeg sad bare og kiggede lidt på nettet og tænkte at det lød da meget spændende ... (Jeg) ledte efter en elevplads generelt, og det skulle gerne være et eller andet hvor man talte noget sprog. Jeg fik faktisk en hos Toms Chokolade-fabrik. Men det var bare sådan noget allround-kontorelev. Men så fik jeg så det her i stedet... Så jeg havde ikke noget med at det skulle kun være speditør, da jeg var ude at søge".*

Efter elevuddannelsen bliver Janne ansat i det firma, hvor hun blev udlært og fortsætter der med arbejdsopgaver, der stort set er de samme som i elevtiden. På den måde markerer afslutningen af elevuddannelsen ikke en vigtig overgang. Imidlertid bliver hun i stigende grad i tvivl om, det er indenfor dette fag hun skal arbejde. Det resulterer i, at hun efter 2 år forlader firmaet og påbegynder en elevuddannelse på et apotek motiveret af en interesse for sundhedssektoren. Efter et halvt år op-

giver hun dog denne uddannelse, da hun ikke kan finde sig i sin position som elev og den forholdsvis lille kvindearbejdsplads. I dette arbejde bruger hun efter hvad hun fortæller ingen af sine tidligere faglige erfaringer, selvom hendes perspektiv måske er at kombinere medicinalbranchen og spedition. Kort efter at hun er stoppet i apoteket, bliver hun ansat hos Falck som vagtcentralmedarbejder, hvor hun gennemgår deres vagtcentraluddannelse. Her syntes hun, at hun kan bruge sine erfaringer som speditør i et vist omfang. Dog er hun fortsat ikke tilfreds og hun vender tilbage til sit gamle speditønsfirma og er i dag meget glad for at være der.

Således tegner Janne et billede af en person der i kraft af at hun har forladt faget, er blevet mere afklaret og er vendt tilbage stærkere forankret i dette

## Erhvervsuddannelsen

Janne følte sig taget godt imod på elevpladsen og beskriver det som problemløst at skifte fra skoleliv til arbejdsliv. Hun oplevede, at det var let at falde til og at kollegerne var søde. Det der står særlig klar fra elevtiden er: ”... *Jamen det var måske nok, at jeg fik rimelig hurtig et stort ansvar, fordi som jeg startede i juni måned, der var der én der blev fyret i oktober. Det (hans ansvarsområde) sad jeg så med i første omgang, jeg var her. Og der fik jeg at vide, at ... på længere sigt skulle det være mit område. Og det var da både dejligt, men det var også ohh... man vokser lidt med opgaven... Så jeg fik hurtigt stort ansvar. Det må jeg sige. Men det var også fint nok*”. Ansvar var imidlertid også en belastning, idet hun oplevede at hun i høj grad stod alene med det. Kollegerne var hjælpsomme nok når hun spurgte, men hun manglede erfarne kolleger at sparre med i hverdagen. Selvom arbejdspladsen således gav Janne stor selvstændighed og udstrakt mulighed for at lære på egen hånd, fastholdt den også det hierarki der er knyttet til mesterlæren. Det bliver tydeligt når Janne fortæller at hun efter elevtiden fortsætter med de samme opgaver men :”... *ikke elevopgaverne ... ordne post og rydde køkken og alle de her ting. Dem fik man ligesom skubbet videre, ikke*”. Alligevel står forløbet her i stærk modsætning til det hun oplever som farmakonom-elev. Hun syntes også her, at kollegerne er søde og tager godt imod hende, men hun oplever at i den sammenhæng blive hun reduceret til elev og må ikke ret meget. Selvom hun er realistisk overfor, at det kræver en vis kompetence at udlevere og rådgive om medicin, irriterer det hende, at hun f.eks. ikke må tage telefonen. Derfor holder hun op efter halvanden år.

Omkring skoleopholdene siger Janne:” *Ja... ha ha ha... De er vel bare som sådan nogen er. Jeg synes det var rigtig hyggeligt. At snakke med nogen af alle de andre... Men det var udmærket. Ikke noget jeg husker som om at der fik jeg bare nogen guldorn. Det må jeg nok sige. Men det var da*

*fint at komme ind og høre om andre sider af... hvordan det også kan være... Selvfølgelig var der nogen ting; omkring luftfragt og søfragt, at man lige kom ind på de mere generelle ting. Jamen så ved man da, hvad det handler om. Men ellers så var det bare hyggeligt”.*

Men hun understreger også, at hun ikke ville have undværet skoleuddannelsen selvom den ikke har den store relevans for hendes daglige udførelse af arbejdet.

## **Arbejdsliv og videre uddannelse**

Jannes arbejde som speditør består af import og eksport fra Sydøsteuropa. I forbindelse med dette disponerer hun, har kontakt til kunderne, til lager, tager sig af indfortoldning osv. Hun tager sig ligeledes af de særlige omstændigheder, der kan gøre sig gældende, når det drejer sig om farligt gods. Medarbejderne i firmaet tager sig også selv af regnskab for de enkelte opgaver.

På arbejdspladsen er de udelukkende speditører fordelt i grupper der arbejder med import-eksport til forskellige lande eller grupper af lande. Kun firmaets bogholder er ikke uddannet indenfor spedition og shipping.

Hun beskriver arbejdet som bestående af på den ene side at løse de opgaver, der knytter sig til ekspeditionen af transporterne, og på den anden side at vedligeholde kundekontakten og være opsøgende i den forbindelse. Arbejdet er karakteriseret ved en meget stor frihed til at tilrettelægge tingene individuelt bare dead-lines overholdes. Dog er der i de sidste år kommet en stigende opmærksomhed på budgetopfølgning. Denne organisering kan dog give et dilemma, da ekspeditionsopgaverne er karakteriseret ved, at der skal løses komplekse koordineringsopgaver meget ofte under pres. Således kan de være svært at finde tiden til mere strategiske besøg hos kunder. Hun holder imidlertid af begge sider af arbejdet.

Når man ser bort fra perioden udenfor faget har Janne ikke fået nogen videre- eller efteruddannelse andet ”...end hvad man lærer gennem at løse de opgaver man nu bliver stillet overfor” og savner det ikke specielt lige nu, men tænker at hun på længere sig nok skal begynde på ”et eller andet”. Det er imidlertid i denne branche i udstrakt grad ens eget ansvar.

## **Faget og fagligheden**

Fagligheden forstået som det at kunne beherske sit arbejde beskriver Janne således: ” *Det er måske det der med at kunne trylle.. At få tingene til at gå op i en højere enhed. Og det...tror jeg. Sådan i bund og grund. ... At du kan sidde, og det hele det bare... vælter. Og så alligevel, så når det er fre-*

*dag eftermiddag, så kører det bare alligevel.”* og hun beskriver de mennesker, der er indenfor faget inkl. hende selv, som nogen der kan lide at gå helt til stregen.

Det der knytter sig til at løse opgaverne, forbinder Janne tæt med at have opbygget en omfattende erfaring omkring, hvilke problemer der kan opstå, når varer transporteres rundt i verden og hvordan disse løses. Der er i høj grad tale om en praktisk hverdagsviden om hvem der skal kontaktes ved den enkelte grænse, om der skal penge under bordet etc. Det slår også igennem i forhold til videreuddannelse hvor hun har forsøgt sig med merkonom, men syntes det var for generelt og hun siger: ”*Det er jo fordi... Det er jo fordi det er så specifikt, så det er ikke noget du kan gå ud og lære nogen andre steder*”.

Men samtidig er Janne meget bevist om, at hun besidder en særlig faglighed som hun kan bringe i anvendelse mange steder, nationalt og internationalt. Hun beskriver at hun er klar over at hun ”*den dag i morgen*” ville kun få to andre jobs, og hun føler sig ikke i tvivl om, at hun vil kunne klare de opgaver hun fik et nyt sted fint. Samtidig føler hun også at den særlige type mennesker der efter hendes opfattelse er i speditjonsfaget, passer godt til hende. Janne fortæller at hun selv har meldt sig ind i en fagforening, men at dette er usædvanligt indenfor dette område. Der klarer man sig selv. Således er faget efter hendes beskrivelse bundet sammen af en stærk oplevelse af fælles opgaver og arbejdsformer, men har en svag oplevelse af fælles interesser.

## **Perspektivet**

Jannes billede af fremtiden er bygget op om to elementer: At hun vil fortsætte indenfor sit fag og at hun vil stifte familie. Det sidste siger hun ikke er konkret forestående, men dog så tæt på, at hun har diskuteret det med virksomheden i forbindelse med MUS samtaler. Dette understreger også det billede, at relationen mellem virksomhed og medarbejder indenfor dette område i udstrakt grad er baseret på individuelle aftaler. Janne tilkendegiver også at hun vil fortsætte indenfor faget. Hun holder af sit arbejde, idet hun føler sig dygtig til at løse de opgaver det indeholder, at det passer godt til hende og at hun er socialt veltilpasset.

## **Bente – en pige på valsen**

Bente er født i 1980, er gift og har et barn på 3 år. Bente portrætterer en faglig profil der udstrakt modsvarer den *fagmobile* gruppe. Hun har taget sin elevuddannelse indenfor en statslig virksomhed, skiftet til en anden med andre funktioner og er nu et tredje sted, hvor hun føler sig tilfreds og ikke tænker på at rejse fra (dog uden at udelukke muligheden helt). Hendes arbejdsplads er i dag en

landsdækkende styrelse, der er opdelt i en række regioner, hvor hun tager sig af lønadministration for en af disse.

Efter folkeskolen vælger Bente gymnasiet og den klassisk sproglige linie. Dette er et bevidst valg, da hun gerne vil være bibliotekar og dermed mener at dette er den rigtige vej til dette. Samtidig repræsenterer dette valg et trin op ad uddannelsesstigen, da hun er den første i familien der tager en studentereksamen. Imidlertid tiltaler hverken det sproglige eller gymnasiet hende særligt og hun bliver klar over, at hun ikke skal fortsætte en akademisk karriere. Derfor begynder hun efter studentereksamen på den 1 årige HH. Således kan man i en vis forstand sige, at hendes aktive og informerede valg viste sig ikke at være så attraktiv endda.

På det personlige plan fortæller Bente, at hun mødte sin nuværende mand, mens hun var elev. Efter elevtiden afslutning blev de gift og fik efter noget besvær deres første barn. Hende mor arbejder i en daginstitution og bliver tidligt i Bentes liv skilt fra hendes far, der er VVS'er. Da Bente er lille, flytter moderen sammen med en anden mand, der ligeledes arbejder indenfor VVS branchen.

## Overgange og valg

På det tidspunkt hvor Bente slutter sin HH ved hun ikke, hvad hun vil, så hun søger et stort antal forskellige elevpladser mest indenfor kontorområdet, da hun gerne vil have faste arbejdstider og derfor eksplicit ikke ønsker detailområdet. Således er hendes valg af speciale indenfor de merkantile uddannelse overvejende præget af tilfældighed.

Hun får efter nogen søgen plads i en mindre (300 ansatte) offentlig institution uden direkte serviceopgave overfor borgerne. Som all-round kontorelev kommer hun her bl.a. ind i afdelingen for løn og bogholderi. Hun bliver hun umiddelbar glad for at være:

*”Kemien passede og jeg kunne mærke det i maven og det er det ikke altid man kan som elev”.*

Hun får af forskellige grunde mulighed for at forlænge sit ophold i denne afdeling og dermed mulighed for at opbygge en ekstra erfaring indenfor dette felt. Tæt på afslutningen af elevtiden lader hun sig registrere i en database for jobsøgende og bliver kontaktet af en anden statsvirksomhed. Baggrunden for at de kontakter hende er hendes erfaring indenfor området lønadministration, og dermed kommer hun i den heldige situation at have job 3 måneder før elevtidens afslutning, endda i en stilling som overassistent.

Det nye sted er hun i 3,5 år hvoraf hun er på barsel ca. et år. I starten er hun meget glad for arbejdet og duperet af lønstigning etc. Under hendes barsel gennemføres imidlertid en organisationsændring,

hvor hendes funktion bliver rykket til en anden afdeling (økonomi afdelingen), hvilket hun er meget utilfreds med, da ”... *løn hører efter min mening ikke til i Økonomiafdelingen*”. Der er også samarbejdsproblemer med den nye chef, så hun vælger at søge nyt job, hvilket hun får relativt hurtigt.

Dette job har hun stadig og er meget glad for, ikke mindst fordi hun i det gamle job følte, at hun var gået i stå. Nu oplever hun at lære en masse nyt, hvilket sammen med at der er en tilstrækkelig mængde arbejdsopgaver, netop er faktorer hun fremhæver som vigtige for hendes job-tilfredshed.

At Bente er endt som lønmedarbejder er ikke et udtryk for et rationelt, informeret valg, men en kæde af tilfældigheder. Om sit forløb siger hun: ”*Jeg har specialiseret mig meget ved at vælge at lave løn. Det er sådan et konkret område, altså, hvis man vil kan man blive der hele sit liv ... men det er et rent tilfælde jeg er begyndt at lave løn*”. Således bliver det ikke afslutningen af uddannelsen, der markerer den faglige overgang for Bente, men snarere tidspunktet hvor hun kom indenfor lønadministration.

## Elevuddannelsen

Bente knytter på linie med mange andre uddannelsen meget til det, der er foregået *på skolen* og i mindre grad til det man har lært på praktikpladsen. Dermed forstærkes den problemstilling at den uddannelsesaktivitet, der finder sted på skolen, til tider opleves som afkoblet fra den uddannelsesaktivitet, der finder sted på arbejdspladsen, også selvom det er i den sidste sammenhæng mange har de markante læringsoplevelser. Bente siger: ”*Det er jo offentlig administration, og det var meget sådan med sagsbehandling, og det var sådan meget sådan...kommunalt ... Det var svært at relatere sig til, syntes jeg. Det var spændende nok, men det var ikke noget jeg sådan kunne tage hjem og bruge og sige: Wauh, det var lige noget jeg sad og manglede*”.

Hun ser sin egen faglighed som knyttet mere til sin praksislæring end til skolen.: ”*Fordi uddannelsen betyder ikke en skid, når du laver løn. Fordi du får ikke noget uddannelse i at lave løn. Det er ligegyldigt*”. Derfor er det også hendes vurdering, at en ufaglært forholdsvis hurtigt kunne læres op i arbejdet. Men hun betragter ikke sin erhvervsuddannelse som betydningsløs. Hun fremhæver at det i almindelighed er vigtigt for hende at have en uddannelse, og at den på det mere instrumentelle plan har givet hende retten til at blive ansat under HK-overenskomsten.

Imidlertid spillede skoleopholdende også en anden rolle for Bente: ”...*altså man kom til at snakke med nogle andre elever, og man kom lidt væk fra den der voksenverden. Man var jo stadigvæk ung... sådan mærkeligt at gå direkte fra skolen og over i et job, og pludselig, ikke! Men altså, så det var rart at komme lidt væk, og kunne sådan slappe lidt af og... det var sådan en velkendt verden,*

*ikke. Når du har gået i skole i 15 år, ikke!. Og det var ligesom om at de der fire år... ah det kunne ligesom... det kan jeg forholde mig til: 45 minutter, og så en pause, ikke. Det var sådan fedt at snakke med nogle andre unge, fordi jeg var den eneste elev på min arbejdsplads, ikke".* På denne måde kommer skolen til at virke som en aflastning for den unge i den udfordrende, men også belastende, situation det er at komme ud på arbejdsmarkedet og tilbringe dagen sammen med mennesker, der for det meste er væsentligt ældre end én selv.

## **Arbejdsliv og videreuddannelse**

Bentes kompetenceudvikling efter elevuddannelsen har i overvejende grad fundet sted igennem arbejdet. Hun har i sine forskellige ansættelser hovedsagelig arbejdet med lønadministration, men er i de seneste år også i et vist omfang begyndt at løse opgaver for personaleafdelingen. Hovedparten af de funktioner der knytter sig til dette, har hun lært i praksis.

Bente har ikke fået nogen efteruddannelse ud over et par specifikke kurser i relation til det statslige lønssystem. På den måde reproducerer hun det billede, at gruppen af mobile ligger lavere med hensyn til uddannelse. Hun startede på et tidspunkt på eget initiativ på en merkonomuddannelse, men måtte se i øjnene at tidspunktet ikke var det rigtig i forhold de andre ting, der fyldte arbejdsmæssigt og privat.

Til gengæld oplever hun selv, at hun gennem sine skift af arbejdsplads og igennem at have taget nye opgaver, har fået en tilfredsstillende kompetenceudvikling og ser langt fra sig selv som gået i stå.

## **Faget og fagligheden**

Man kan på mange måder sige at Bente har en høj faglighed, men en lav fagbevidsthed. Spurgte direkte om faget siger hun

*"...Jeg har aldrig helt forstået det der med at bruge mit fag. Altså, jeg kan huske da jeg gik i skole. Det de sagde i skolen, passede slet ikke i forhold til min elevplads ...".* Som sådan relaterer Bente ikke sin faglighed stærkt til det vidensfundament hun har opbygget på fagskolen.

Vurderer man Bentes udtalelser ud fra faget som en sikker følelse af at beherske et arbejdsområde fremtræder hun meget mere velfunderet: *"Jeg ved jeg er en god arbejdskraft og der er næsten altid ledige stillinger"*. På denne måde føler hun sig hverken meget sårbar i forhold til fremtidige omstruktureringer eller ændrede arbejdsvilkår, der mindsker hendes tilfredshed.

Selvom Bente mest tænker på sig selv som lønmedarbejder, omtaler hun sig selv som HK'er. Det skyldes at der i den pågældende styrelse er en meget markant skillelinie mellem de akademiske medarbejdere i DJØF og medarbejderne i HK-gruppen. Denne forskel er med til at konstituere Bentes fagbevidsthed: *"Jeg tror vi (altså HK'erne) er hurtigere til at tage beslutninger, ikke. Altså sådan fordi hvor lang tid kan det tage at beslutte, om der skal stå "Kære Peter", eller om der ikke skal stå "Kære Peter" i et brev, ikke. Det kan de jo diskutere i timevis oppe ovenpå, ikke"*. Hun fremhæver ligeledes at HK-gruppen er bedre til IT og generelt lidt mere effektive og strukturerede i arbejdet med sagsbehandlingen. I forhold til AC-gruppen peger hun på: *".. Jeg sidder jo ikke med kæmpestore tjenestemandssager og afskedigelsessager og sådan noget, og det er klart, at der skal man jo bruge kræfter på at få tingene 100 procent rigtigt. Det er jo så deres kompetencer, ikke. De er gode til det med love og sidde og kigge i Karnow og det synes jeg er rigtig fint. Der skal jo være nogen til det hele, ikke"*.

Ser man på fagforeningen som indikator for fagligheden fremtræder dette forhold også forholdsvis klassisk. Bente er medlem af HK og har været det siden handelsskolen, og hun siger at det er vigtigt for hende at være medlem. Men hun regner ikke med at bruge dem til noget. Der er efter hendes mening bedre at kende nogen i systemet end at gå gennem fagforeningen, ligesom hun siger at i kraft af hendes placering i personaleafdelingen har hun kontakter og information. I øvrigt mener hun ikke at hun har behov for den sikkerhed der ligger i fagforeningen, da løn er en funktion der fortsætter uanset hvad. Alligevel ser hun fagforeningen som en slags forsikring og siger:

*"... jeg kan godt lide fornemmelsen af at jeg er medlem af et stort forbund jeg kan ringe til"*

Hun er også med i bestyrelsen i den lokale HK-klub og vil ikke udelukke at hun senere vil gå mere aktivt ind i dette arbejde..

En årsag til Bentes høje identifikation med sit arbejde som lønmedarbejder er, at det ikke bare er en instrument kvalifikation tilegnet isoleret, men at det er nært forbundet til hendes subjektive selvforståelse:

*"Ja, det er jo det farlige ved at sige, man godt kan lide at lave løn... det appellerer helt vildt til min sindssyge ordenssans, jeg er meget ordentlig og et meget struktureret menneske, når jeg arbejder og det appellerer helt vildt til min trang til at lave bunker, ordne og sortere og så kan jeg godt lide tal"*. Hun fremhæver også at det er betydningsfuldt for hende at sørge for, at folk får den rigtige løn. Således indeholder arbejdet både en personlig og en social tilfredsstillelse for hende.



## Perspektivet

Bente føler sig altså meget etableret indenfor det arbejdsområde hun er i dag. Som hun siger: *"Jeg ville lave det samme hvis jeg ikke skulle tjene penge, men kun arbejde 25 timer om ugen."*

Lige nu er Bentes fremtidsplaner i det store og hele at blive, hvor hun er. Hun er både glad for arbejdet og kollegerne. Hun siger: *"Jeg kunne enormt godt tænke mig at få en historie et sted, så jeg vil gerne blive i styrelsen i 15 år men ikke for enhver pris ... men en ting er sikkert, jeg vil blive ved med at lave løn. Alle de job jeg søger er lønjob i staten. Jeg kunne godt tænke mig at være hvor jeg er, lære folks navne at kende, at de kender mig ..."*

Hun kunne på længere sigt godt tænke sig at supplere sin uddannelse med en Statonomuddannelse, men ikke lige nu. Det har både private grunde og skyldes at hun lige nu ikke har noget specielt behov for denne uddannelse. Mere løst kunne hun godt tænke sig at læse HA eller HD.

Det hun fremhæver er, at: *"...For mig har det handlet meget om hvor jeg er endt, og hvem jeg er endt sammen med... især det sidste har betydet meget for mig, ikke. Og det er jo simpelthen et tilfælde, der gør det"*.

## Nogle overvejelser om *De mobile*

De mobile som gruppe er på mange måde dem der i højst grad lever op til de forventninger, der er til arbejdskraften på et moderne arbejdsmarked og mobilitet og fleksibilitet. Dog peger faktorer både i talmaterialet og i interviewene på, at mobiliteten ikke subjektivt er idealet for gruppen. Selv om de er parat til at flytte sig og føler sig sikre i forvisningen om, at de kan klare sig i mange sammenhænge, bliver det også tydeligt, at det at være en del af stærke sociale og organisatoriske fællesskaber også spiller en afgørende rolle for denne gruppe. Men det træder også frem i hele materialet, at det er en gruppe der stiller krav til arbejdet og er villige til at flytte sig, hvis dette ikke lever op til deres forventninger og udvikling og udfordring.

Det kendetegner generelt gruppen at den står fagligt stærkt og at faget spiller en stor rolle for dens orientering på arbejdsmarkedet. Således er det tydeligt at det at have tilegnet sig et fag og en faglig identitet er et væsentligt fundament for at være mobil og føle sig tryk ved at flytte sig mellem virksomheder. Man stoler på, at den uddannelse man har fået, kan sætte en i stand til at løse de nye opgaver man møder og lære det nye der kræves.

Samtidig er det klart at der en sammenhæng mellem tilfredshed med skolen og mobilitet. Skolens mere generaliserede viden lader sig måske bedre overføre fra en kontekst til en anden, men den

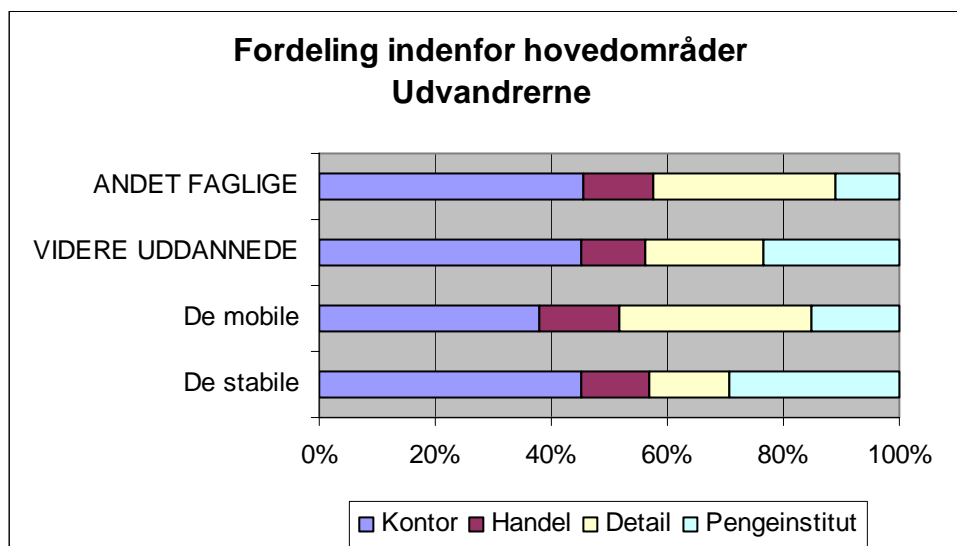
kraftigt situerede viden der tilegnes i praksis, er sværere at overføre. Man må overveje om prisen i denne sammenhæng er, at skoleverdenen og elevpladsen så vil blive oplevet som temmelig adskilte.

Men selvom skoletilfredsheden er stor, er det også her markant at skolen for et ungt menneske i overgangsfasen mellem uddannelse og arbejde spiller sin største rolle som socialt genkendelig og tryk ramme og som en tilbagevenden til en peer-kultur som ikke findes på arbejdsmarkedet.

Det fremgår af talmaterialet at selvom fagforeningen også i denne gruppe står forholdsvis svagt, spiller den dog en større rolle. Det gælder både for de, der befinder sig på kanten af faget og dermed er bevidste om det usikre i deres position, men også som referenceramme selvom man føler sig tryk i sin ansættelse. Men det er en forholdsvis svag position for denne som organisation.

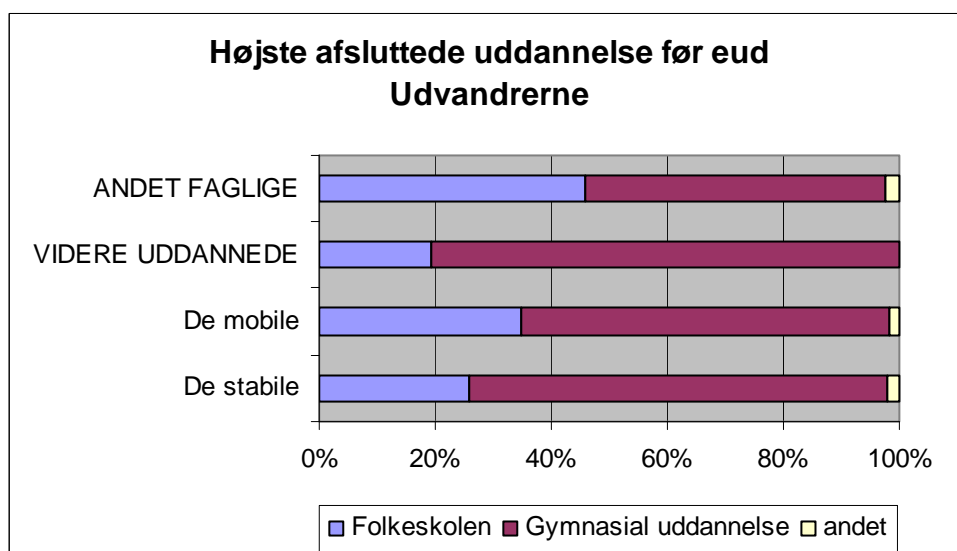
## Udvandrerne

Under betegnelsen *udvandrere* er samlet den gruppe i undersøgelsens materiale der enten frivilligt eller pga. forhold på arbejdsmarkedet, er endt udenfor fagområdet. Her er tale om to meget forskelligartede grupper, med det til fælles at de i dag er i en arbejdsmæssig situation, hvor de ikke (direkte i hvert tilfælde) anvender deres erhvervsuddannelse. Disse personer repræsenterer i den forstand en særlig frafaldsproblematik, som der er ringe fokus på: De der gennemfører en uddannelse, men ikke anvender den således at både den samfundsmæssige investering og (til dels) den personlige investering går tabt. Set fra et andet perspektiv præsenterer disse personer dog også en bredere forståelse af faglighed i den forstand, at de viser nye og alternative måder elementer fra en erhvervsuddannelse kan anvendes på arbejdsmarkedet. For det tredje rummer denne gruppe levende eksempler på, at erhvervsuddannelserne ikke kun er blindgyder, men for mange også er trin i et videre uddannelsesforløb. Gruppen er således meget sammensat og det er det vigtigt i vurderingen af gruppen at holde sig for øje at det nye arbejdsfelt enten kan være et valg, idet de har taget en anden uddannelse – *de videreuddannede* - eller skyldes at de er gledet ud af faget – *de andetfaglige*.



Figur 44

Som det fremgår tegner kontor- og detailområdet sig for en forholdsvis stor del af de, der er kommet til at arbejde indenfor nye områder, mens pengeinstitut tegner sig for mange, der har uddannet sig videre. Mens de der har taget en anden uddannelse, fordeler sig jævnt over størrelser af virksomheder, er der et større antal fra de små virksomheder og samt de helt store virksomheder der er gledet ud af faget.



Figur 45

Den gruppe, der er gledet ud af faget – *de andetfaglige* - er domineret af dem, der inden deres erhvervsuddannelse havde den svageste almene skolebaggrund, mens de der har taget en anden ud-

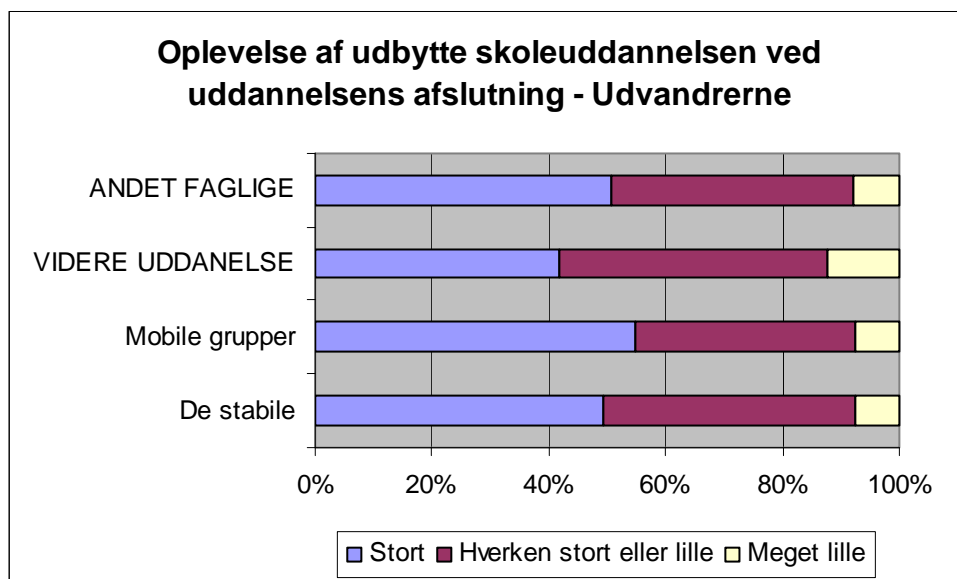
dannelse, er dem der har den stærkeste skolebaggrund. Således er kun knap 20% af de der har taget anden uddannelse, kommet ind på deres speciale med kun folkeskolen som baggrund, mens ca. 43% af dem der har forladt faget, er kommet med denne baggrund. 80% af dem der har taget anden uddannelse har en gymnasial uddannelse som højeste afsluttede skoleuddannelse inden erhvervsuddannelsen, mens kun godt 50% af *de andetfaglige* har en sådan.

Hvad angår erfaring fra erhvervsarbejde inden elevtiden placerer *videreuddannede* sig svagt under gennemsnit, mens *de andetfaglige* ligger langt under gennemsnittet i undersøgelsen. Således har kun lidt over en tredjedel af denne gruppe haft over 3 måneders fast erhvervsarbejde før de begyndte erhvervsuddannelsen, mens gennemsnittet for alle er ca. 53%.

Det gælder for den gruppe, der har taget anden uddannelse, at kun meget få (8%) har været på barsel eller aftjent værnepligt, mens dette gør sig gældende for 22% har de, der har forladt faget, hvilket er på niveau med gennemsnittet for de der har deltaget i undersøgelsen. Således er der ikke tale om at disse afbrydelser i karriereforløbet har nogen væsentlig betydning for disse gruppers tilknytning til arbejdsmarkedet.

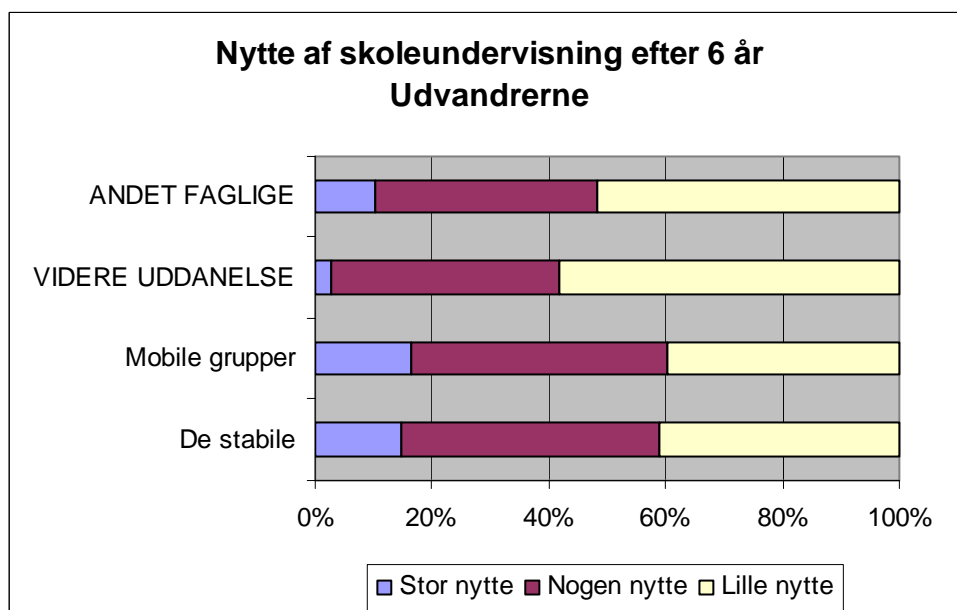
## Erhvervsuddannelsen

Når man spørger hvorfor de pågældende har valgt uddannelsen, ligger begge grupper under gennemsnittet, hvad angår interesse for faget. De ligger også en smule under gennemsnit, hvad angår kontakt med faget via erhvervspraktik eller tidligere arbejde med tilknytning til området. Mange af *de andetfaglige* angiver, at de valgte faget fordi de ikke vidste hvad de ellers skulle, eller fordi det var en forholdsvis kort uddannelse. Dette gælder også de der har taget en videre uddannelse, men her spiller argumenter omkring at det var en sikker uddannelse og et godt springbræt også ind (pengeinstitut udgør en stor del af denne gruppe).



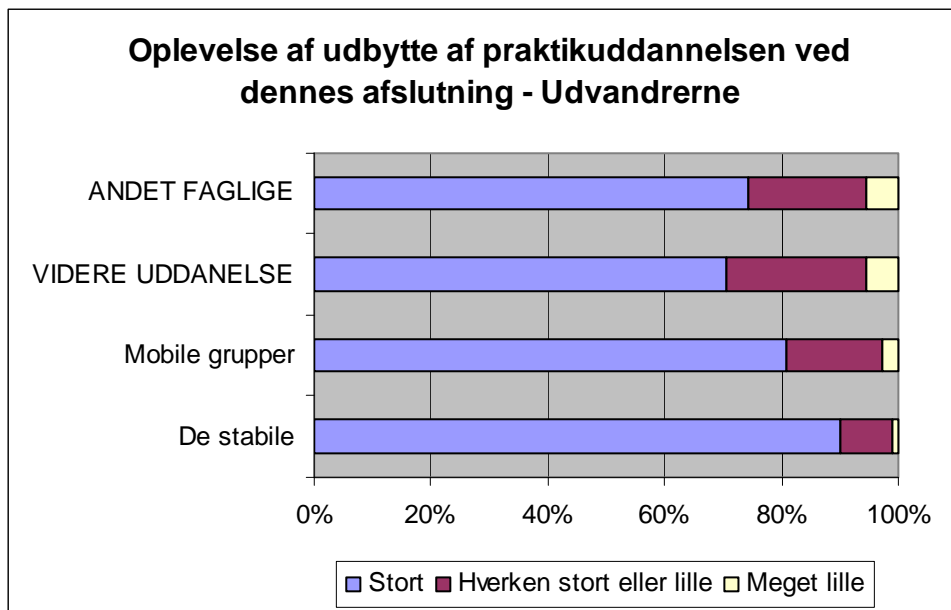
Figur 46

Mens *de andetfaglige* stort set ligger på gennemsnittet, hvad angår deres oplevelse af udbyttet af deres erhvervsuddannelse på det tidspunkt hvor den blev afsluttet, er *de videreuddannede* den af alle grupper der er mest kritiske overfor erhvervsuddannelsen. Det gælder både uddannelsen generelt og vurderingen af hhv. den teoretiske og den praktiske del af undervisningen.



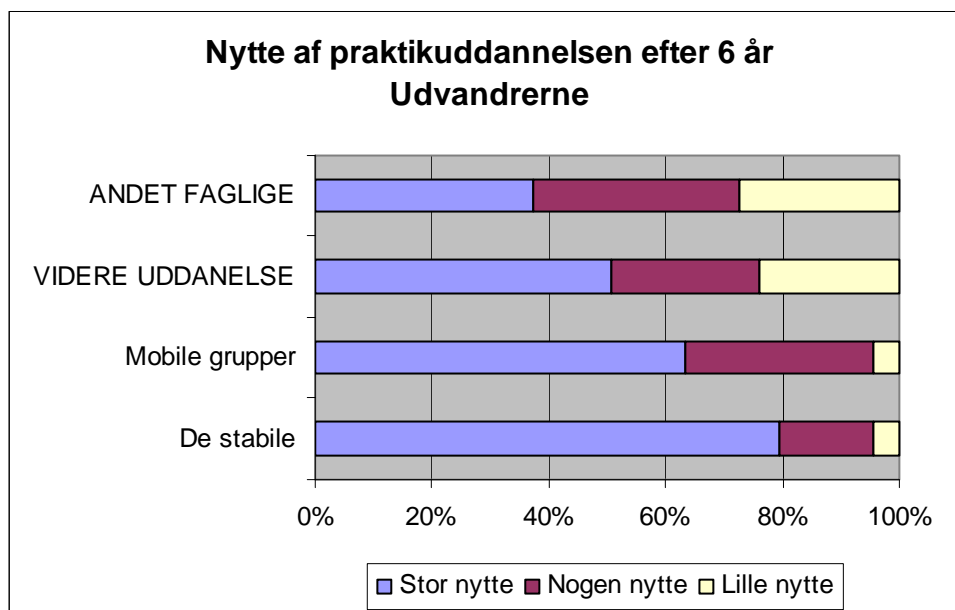
Figur 47

Når vi 6 år senere har spurgt til nytten af erhvervsuddannelsen svarer knap 60% af *de videreuddannede* og 50% af *de andetfaglige*, at de har haft lille eller ingen nytte af den skoleundervisning, de har modtaget mens hhv. 23% og 27% siger de har haft lille eller ingen udbytte af det de lærte i praktikken. Der er her tale om at den kritiske indstilling er forstærket i løbet af den tid de har været på arbejdsmarkedet. Denne forøgelse af den kritiske gruppe er forudsigelig i lyset af de pågældendes senere forløb. Er man imidlertid interesseret i at udnytte den samfundsmæssige investering som uddannelsen repræsenterer, er det dog vigtigt at kigge på i hvilket omfang det har været muligt at overføre det de pågældende har lært på skoleopholdene til anden uddannelsessammenhæng.



**Figur 48**

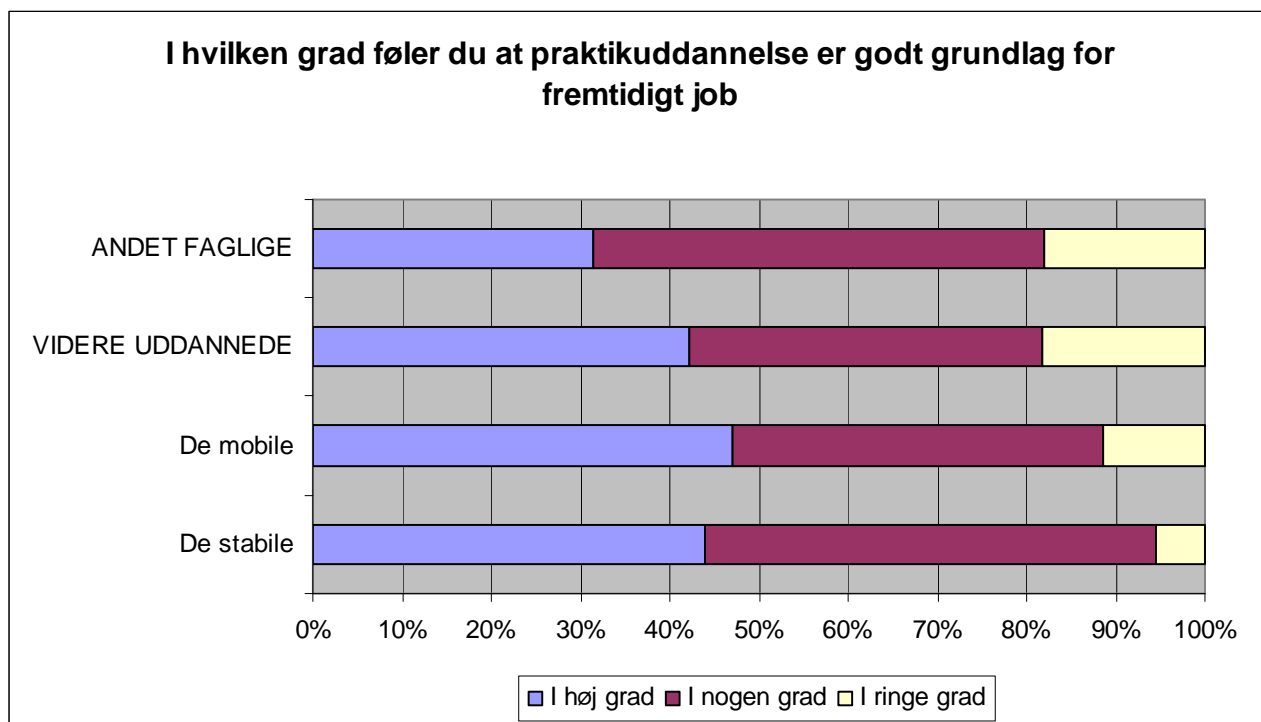
Hvad angår elevernes vurdering af praktikuddannelsen, er tilfredsheden høj, men lavere end gennemsnittet i den samlede undersøgelse. I forhold til angivelse af hvem de har arbejdet sammen med i praktikken, afviger de to grupper ikke systematisk fra gennemsnittet. Men gruppens vurdering er generelt mere negativ end de øvrige med hensyn til deres oplevelse af sammenhængen mellem det de lærer på skolen og det de oplevede i praktikken. Ud fra besvarelserne kan man ligeledes konkludere, at begge grupper er blevet vist mindre opmærksomhed i praktikuddannelsen, end det gælder generelt. Markant er det, at de der er gledet ud af faget, for 30% vedkommende ikke havde en person på arbejdspladsen, der tog sig af deres uddannelse i hverdagen, at 40% ikke havde møder med den uddannelsesansvarlige og at 30% ingen uddannelsessamtaler havde overhovedet.

**Figur 49**

Efter 6 år ligger begge grupper, da de jo har forladt faget lavere mht. hvilken nytte de har haft af den uddannelse de har fået i praktikken. Imidlertid er det tydeligt at den type praktikuddannelse man får i vekseluddannelserne, også giver kompetencer som eleverne efterfølgende oplever at de kan anvende i andre sammenhænge. Det er således markant, at det er under 25% der siger at de har lille nytte af det de har lært i praktikken, selvom de ikke længere er i faget. Dette peger (sammenholdt med interviewene) på at praksisdelen af elevuddannelsen og dermed skiftet fra en skolekon tekst til en arbejdslivskontekst betyder en markant udvikling og modning af den enkelte.

## Overgangen

Begge grupper hører til dem, der er mest kritisk overfor hvilke færdigheder erhvervsuddannelsen har givet dem, og dermed hvilke muligheder de har for et fremtidigt job.

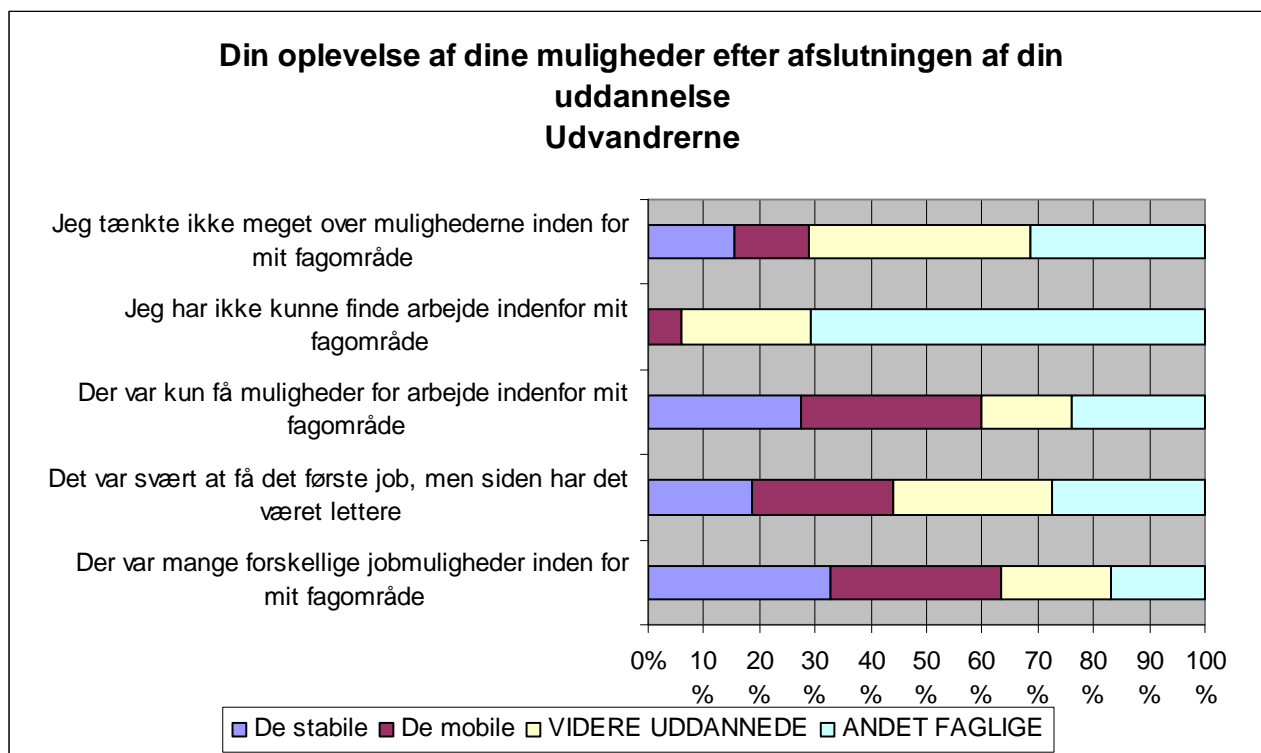


**Figur 50**

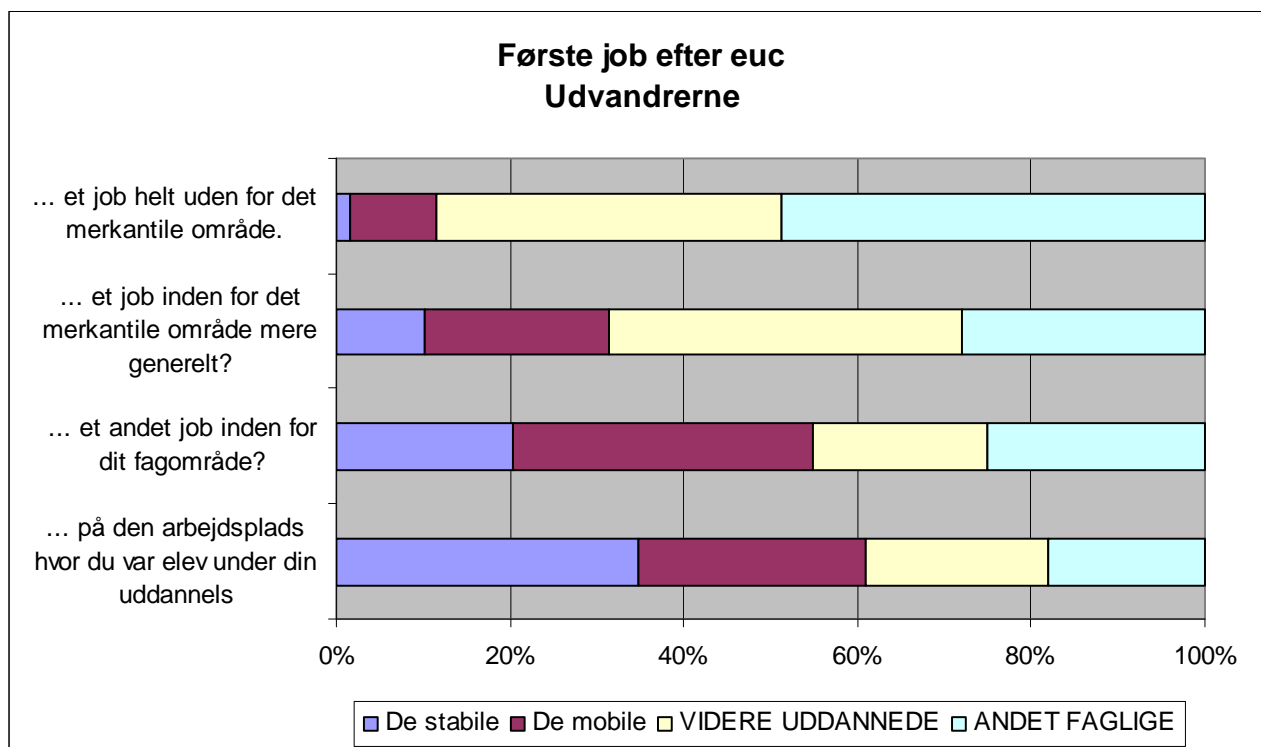
Kun hhv. lidt over 30% og lidt over 40% oplever at uddannelsen i praktikken har givet dem et godt grundlag for at søge et job, mens knap 20% af begge grupper syntes at det har den kun i ringe grad.

Besvarelsene peger også på at denne gruppe havde en usikker tilknytning til deres erhvervsfag allerede ved uddannelsens afslutning. Det er tankevækkende, at hhv. 40% og 31% ved afslutningen af deres erhvervsuddannelse angiver at de ikke tænkte nærmere over, hvilke muligheder der var, indenfor deres fagområde. Dette ligger en del over gennemsnittet., og kan skyldes at de allerede på dette tidspunkt ved, at de ikke vil fortsætte i faget. Tilsvarende oplevede mange af *udvandrene* at det var vanskeligt at få første job, ligesom mange oplevede at mulighederne indenfor fagområdet var få.



**Figur 51**

Elevernes forventninger viser sig også at blive opfyldt. De to grupper, der har forladt faget, er karakteristiske ved at mellem en fjerdedel og en tredjedel af eleverne her har fået deres første job udenfor det merkantile område, og at under halvdelen er blevet ansat der hvor de blev udlært. Ligeledes angiver lidt over 20% af de der har taget anden uddannelse og 30% af de der er gledet ud af faget, at de aldrig har arbejdet indenfor området. Blandt de der er gledet ud af faget og angiver at de aldrig har arbejdet indenfor dette gælder, at den langt overvejende del også angiver at de har haft ufaglært arbejde.



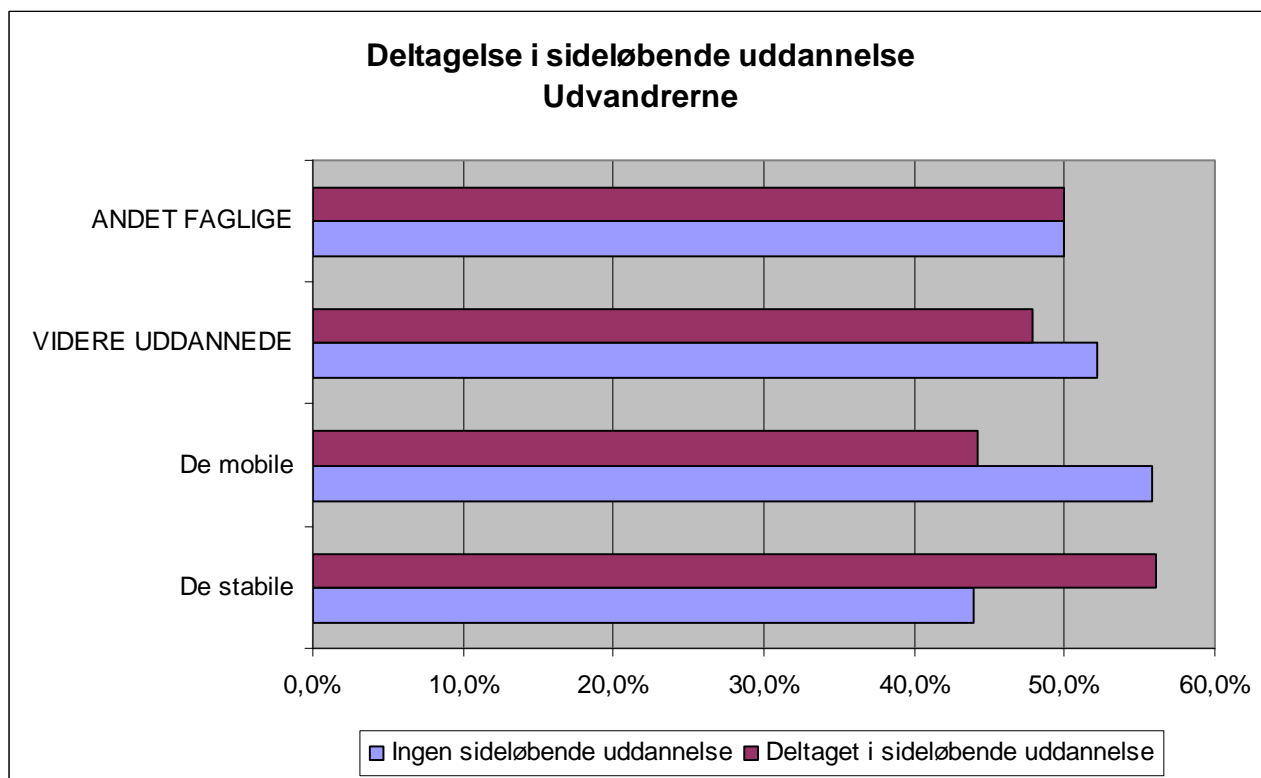
Figur 52

Også for *udvandrerne* spiller fagforening og a-kasse en forsvindende lille rolle som jobformidlere, mens familie og venner spiller en forholdsvis stor rolle.

Ligesom det blev påpeget i relation til *de mobile* peger disse tal i retning af, at man bør være meget opmærksom på førsteansættelsen efter uddannelsen. Her sker en omfattende frasortering. Men man skal også være opmærksom på det biografiske fremtidsudkast som afspejler elevernes egen vurdering af egne fremtidsmuligheder, da dette kan være selvopfyldende. Dog skal man huske, at mange har fået andre jobs og taget videre uddannelser, hvor de anvender det de tidligere har lært, hvilket afspejler af uddannelserne også giver mulighed for en bredere mobilitet.

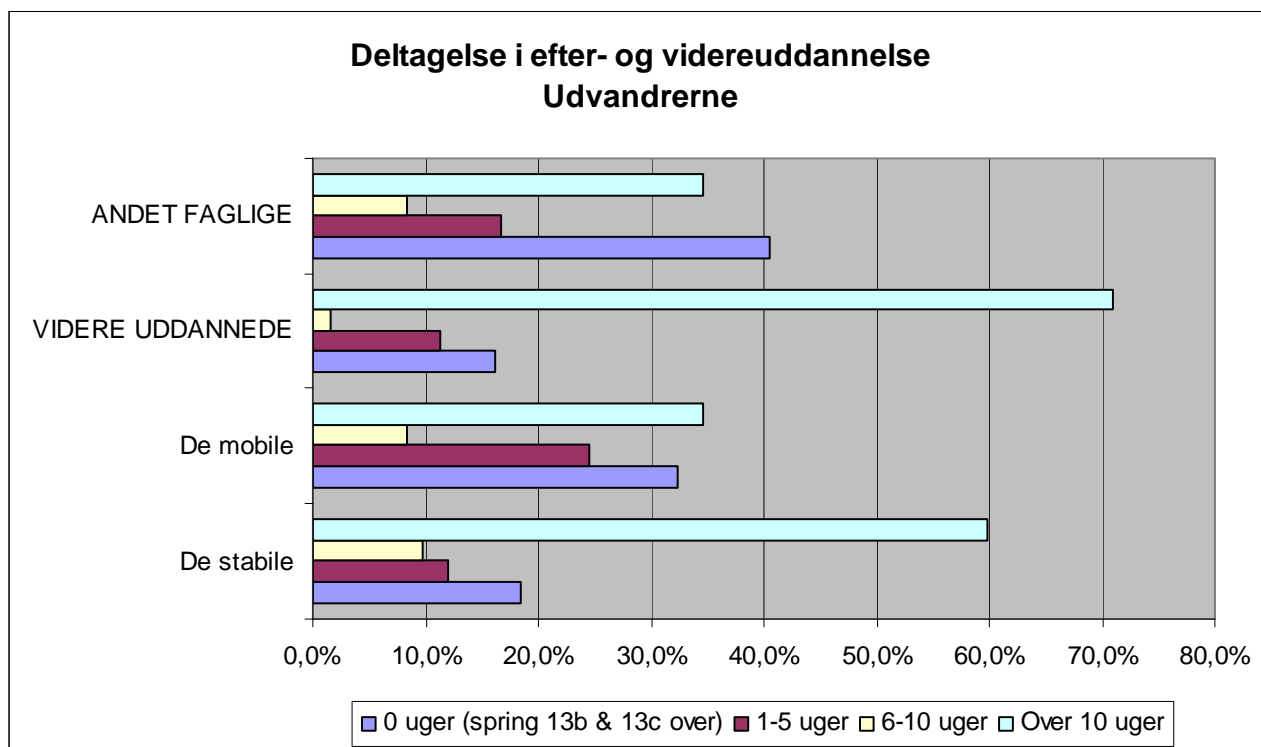
## Anden uddannelse

*Udvandrerne* giver samlet udtryk for, at de har været rimeligt glade for at gå i skole inden deres erhvervsuddannelse. Dog udtrykker de, der har taget en videre uddannelse, en lidt større glæde ved skole i almindelighed. Begge grupper ligger omkring gennemsnittet for den samlede undersøgelse, hvad angår den mængde supplerende uddannelse de har taget parallelt med elevuddannelsen. Således er der ikke tale om, at der blevet forfordelt på dette område.



Figur 53

Gruppen af *andetfaglige* har generelt modtaget meget lidt videre- og efteruddannelse. Således angiver godt 40% af disse, at de ingen uddannelse har modtaget efter afslutningen af deres erhvervsuddannelse. Selvsagt gælder dette ikke for dem, der har taget anden uddannelse. De ligger tværtimod i toppen både hvad angår efteruddannelse indenfor fagområdet, og hvad angår egentlig videre- eller anden uddannelse. En stor del af disse har uddannet sig med henblik på at skifte fag, mens en anden del har uddannet sig med henblik på at gøre karriere. En tredjedel af gruppen, der har taget anden uddannelse, har gjort det med henblik på at blive leder og 42% med henblik på et anden arbejde udenfor virksomheden.



Figur 54

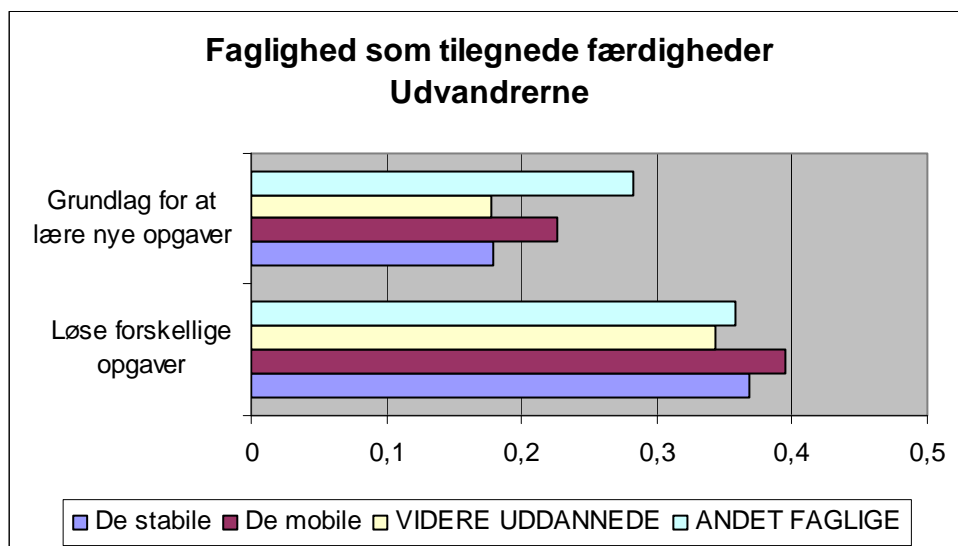
For *de videreuddannede* afspejler tallene at denne gruppe både omfatter de der har taget andre uddannelser (f.eks. som skolelærer, sygeplejerske eller lign.), og de der har taget en videregående erhvervsøkonomisk uddannelse, der kan åbne for en lederkarriere indenfor det merkantile område, ikke mindst i finanssektoren.

Dette peger på, at *de andetfaglige* (selvom mange er i gode og engagerende jobs) er i en udsat position på arbejdsmarkedet, idet mange hverken uddyber deres faglighed eller modtager anden opkvalificering efter erhvervsuddannelsens afslutning.

## Fagligheden

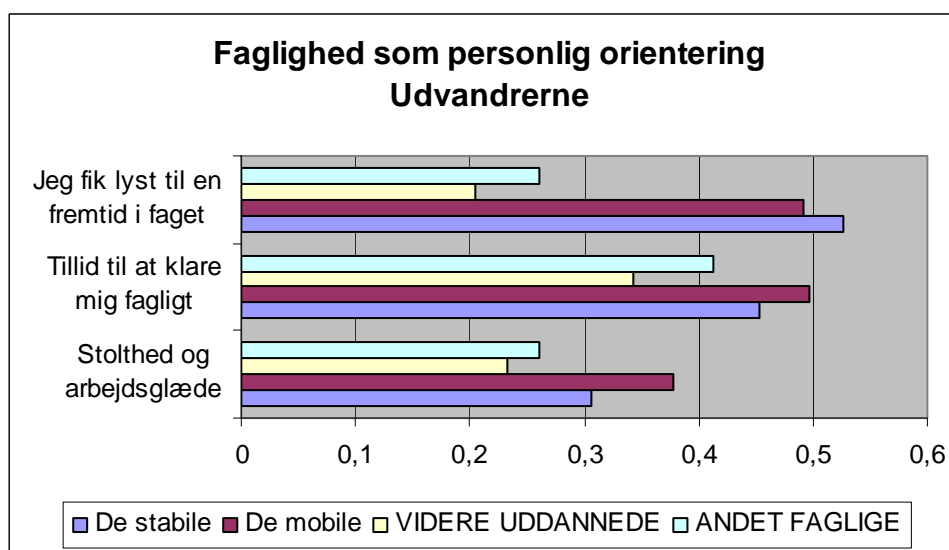
Ser vi på den faglighed gruppen oplever at have opbygget i deres erhvervsuddannelse som grundlag for deres overgang til arbejdsmarkedet, oplever vi at begge grupper ligger lavt på mange parametre.

*De andetfaglige* markerer i deres besvarelser, at noget af det de har fået med sig er et godt grundlag for at lære nye og for at løse forskelligartede opgaver. *De videreuddannede* er mere forbeholdne på dette felt, hvilket skal ses i lyset af at en stor del af disse har valgt en helt ny uddannelse.



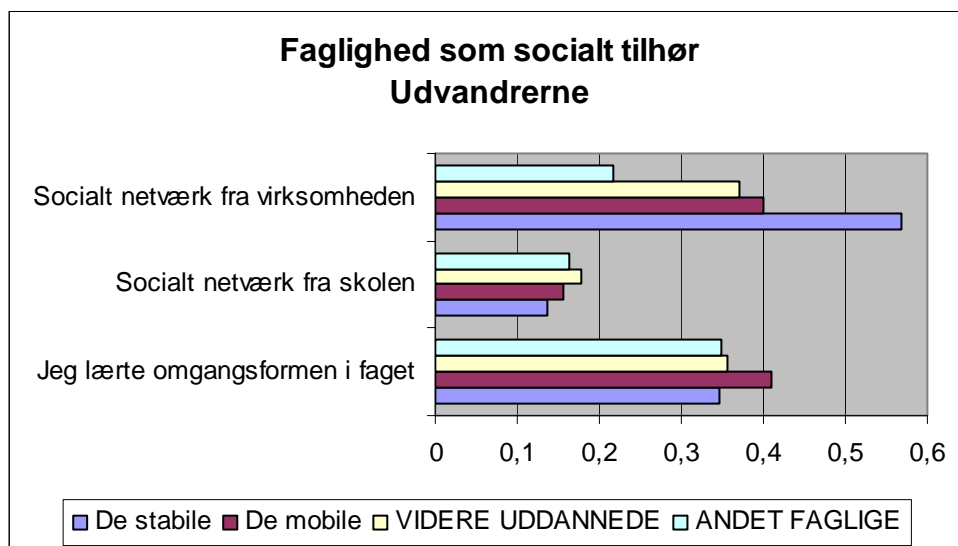
Figur 55

Oplevelsen af at have tilegnet sig en solid erhvervsfaglighed slår også igennem i *de andetfagliges* vurdering af at de har fået nogen tillid til at de kan klare sig fagligt, mens begge grupper ligger lavt mht. at have fået lyst til en fremtid i faget og stolthed og arbejdsglæde.



Figur 56

Med hensyn til netværk er de to grupper bedre med. Specielt har *de videreuddannede* udnyttet mulighederne for at skabe et netværk. Begge grupper oplever dog, at de har lært omgangsformen i faget, og dermed ikke er presset ud, fordi de på dette område ikke kunne tilpasse sig.



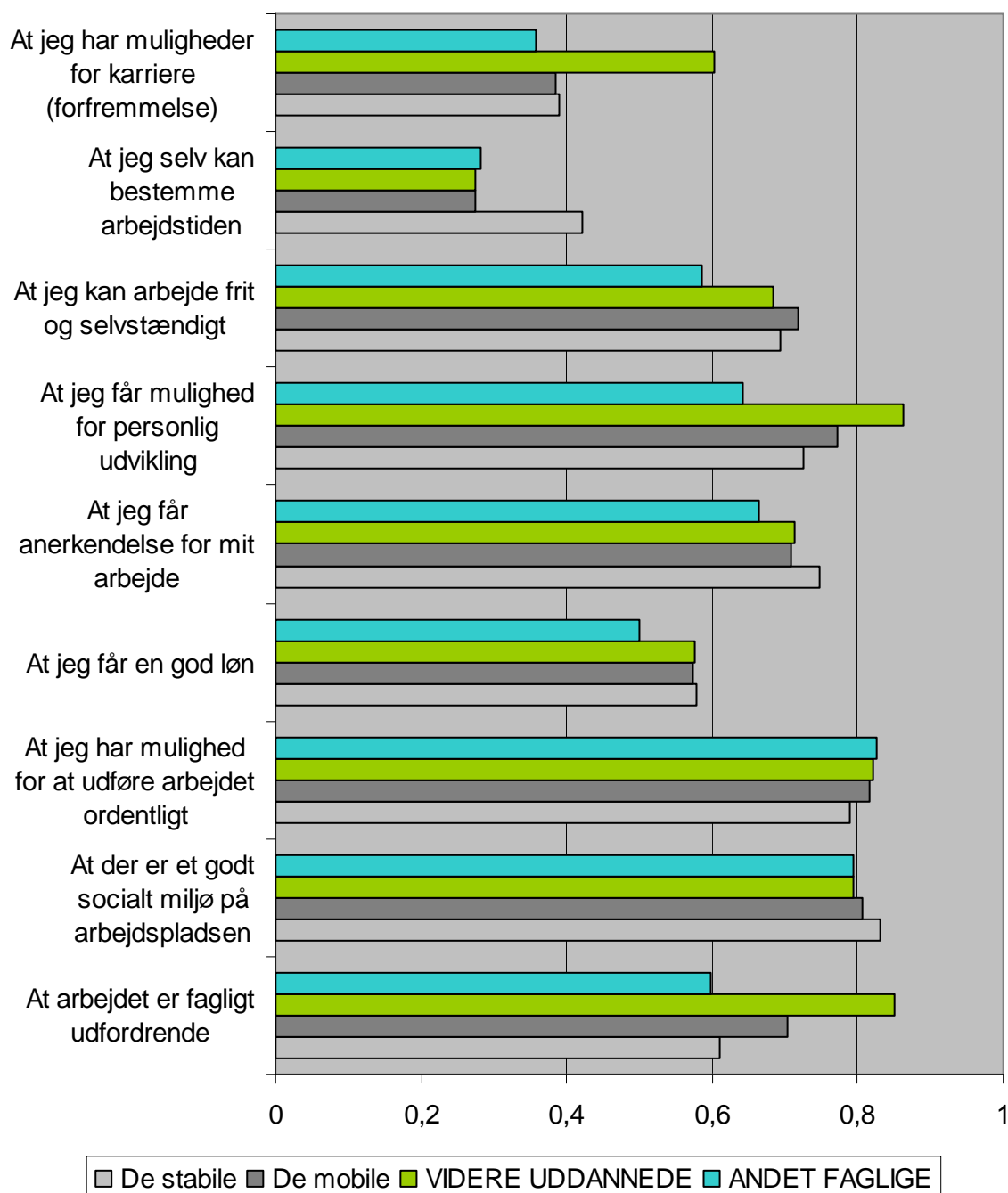
Figur 57

Samlet kan man sige, at det at have udviklet en distinkt faglighed både med hensyn til den faglige beherskelse og med hensyn til den personlige orientering er vigtig for en succesfuld overgang til arbejdsmarkedet forstået som at etablere sig sikkert indenfor det fag man er uddannet til. Således er der en vis sammenhæng mellem at have forladt faget og have udviklet en svag erhvervsfaglighed igennem uddannelsen.

## Perspektivet

De to grupper fremtræder forskellige i forhold til, hvad de prioriterer i forhold til deres arbejdsliv. *De videreuddannede* vægter karrieremuligheder, personlig udvikling og udfordrende arbejde en del højere end gruppen af *andetfaglige*. De ligger også over denne gruppe mht. prioritering af et frit og selvstændigt arbejde, at få anerkendelse samt i vægtningen af løn. Kun med hensyn til indflydelse på arbejdstid og muligheden for at udføre sit arbejde ordentlig ligger *de andetfaglige marginal* over *de videreuddannede*.

Hvilken betydning ville følgende have for dig, hvis du frit kunne vælge arbejde. Antal % svaret stor betydning -  
Udvandrerne



Figur 58

Med hensyn til forventningerne til fremtidigt arbejde gælder det for dem, der har taget en anden uddannelse, at de i højere grad end gennemsnittet tror at de om fem år har et andet job i samme eller en anden virksomhed, ligesom disse også udgør den gruppe, der mest udpræget ønsker at blive ledere og selvstændige. For de *andetfaglige* gælder, at de ligger under gennemsnit på de fleste af disse parametre og generelt har mere tilbageholdene udkast for fremtiden.

## Jacob – uddannelse med perspektiv

Jacob er et eksempel på den gruppe der har forladt faget og påbegyndt en hel anden uddannelse. I interviewene fremtræder denne gruppe stærkt sammensat. Den omfatter både personer der har taget en HA eller HD ovenpå deres merkantile uddannelse og som sådan har fået nye beskæftigelsesmuligheder, men hvor uddannelsen kan ses som en forlængelse af deres faglighed. Den omfatter også personer der har taget nye uddannelser, der ligger forholdsvis lang fra deres oprindelige fag (skolelærere, politibetjente etc.) umiddelbart efter uddannelsen, og endelig nogen der efter en vis tid er påbegyndt en anden uddannelse. Jacob er et eksempel på det sidste.

## Overgange og valg

Jacob studerer i dag på RUC med henblik på at blive journalist. Vejen hertil har gået over et par stationer.

Efter folkeskolen tog Jacob en almen studentereksamen. Da han imidlertid ikke følte at denne var særlig anvendelig i forhold til hvad han gerne ville, supplerede han denne med en et-årig HH. Der fandt han efter eget udsagn en fagrække han meget bedre kunne identificere sig med. For ham repræsenterede dette år en bevidst ændring af retning væk fra det akademiske. Mens han læste HH, søgte han en elevstilling i en bank og fik den. Selvom han også søgte enkelte andre elevstillinger var banken et bevidst valg. ” *Jeg var ret sikker. Og faktisk... egentlig så var min halve tanke at bruge bankuddannelsen til at starte min egen virksomhed. Fordi den giver et godt basis for at... altså den giver en god indsigt i en masse forskellige ting*”. Således fremtræder hans uddannelsesvalg som en del af et sammenhængende fremtidsprojekt.

Da Jacob efter elevuddannelsens afslutning skifter til et forsikringsselskab, er dette skift knyttet til samme logik: At han er på vej videre. Den konkrete anledning til skiftet var, at han blev kontaktet af en tidligere kollega fra den bank, hvor han var elev. Han er på dette tidspunkt begyndt at tage en finansakademi uddannelse, og det tilbud han får, betyder bedre vilkår med hensyn at kombinere arbejde og uddannelse, end han har hvor han er, men han regner kun med at være i forsikringssels-



skabet i en overgangsperiode, mens han gør uddannelsen færdig. Imidlertid markerer virksomheden så stærkt at de ønsker at beholde ham, at han vælger at lade være med at sige op (men tager orlov en periode for at rejse). Så han bliver i firmaet og påtager sig i stedet en lederfunktion efter et stykke tid og i denne rolle bl.a. være med i en større flytning og omorganisering. ” *Men altså, inderst inde har jeg jo godt vidst at jeg skulle jo videre. Da jeg stoppede i Amagerbanken, var det jo fordi jeg skulle videre*”. Markedsføring og formidling har altid været en interesse hos Jacob, og i 2005 tager han beslutningen og påbegynder en universitetsuddannelse med henblik på at blive journalist. Han er stadig i denne uddannelse.

På trods af at dette er et væsentligt brud, betyder hans tidligere erfaringer meget for ham. Selvom det ikke direkte indgår i hans fremtidsprojekt ser han det også som en mulighed på et tidspunkt at vende tilbage til den finansielle sektor for at påvirke denne.

## Erhvervsuddannelsen

Jacob har været meget glad for sin elevuddannelse: ” ... *altså, elevuddannelsen i x-bank var jo skide skæg. De gør virkelig, virkelig meget for deres elever. Det hele er jo in-house; de har deres egne konsulenter fra Skanderborg (Finanssektorens Uddannelsescenter), eller jeg ved ikke om det er deres egne. Men de har nogle konsulenter fra Skanderborg, der tilpasser et produkt til os, og alt bliver holdt i interne undervisningslokaler og... Det var skide godt. Vi blev sammentømrede og vi var ude og drikke øl bagefter, og... Jamen det var virkelig godt*”.

Denne type stærk virksomhedstilpasning er typisk for bankfaget. Han oplever også at han bliver taget godt imod af de ældre kolleger og har spændende opgaver. Han fremhæver, at han under uddannelsen også bliver betroet ekstra opgaver med et selvstændigt ansvar knyttet til lokal markedsføring og udadvendte aktiviteter i et bestemt område, hvilket betyder meget for ham.

Imidlertid er hans personlige projekt så stærkt at erhvervsuddannelsen ikke påvirker dette meget. Uddannelsen er stadig i det væsentlige et instrument for ham til at når andre mål og han er til staidighed bevidst om, at han er på vej videre.

Selvom Jacob i dag læser på RUC oplever han ikke at hans erhvervsuddannelse er spildt: ” *Overhovedet, ikke. Slet ikke. Altså jeg er jo en type som måske ville starte min egen virksomhed, på et tidspunkt, ikke. Og om det bliver til noget eller ej, så er det i hvert fald overhovedet ikke spildt. Jeg har jo sådan set... Det er jo et normalt forløb, det jeg har lavet. Jeg har aldrig nogensinde været uden arbejde. Jeg har bare gjort det omvendt, ikke. Taget min akademiske uddannelse i sidste ende,*

*og så startet i erhvervslivet, ikke... Fordi det giver jo den her viden, og det her vidensamfund, og den her borger, som vil kunne fungere mange forskellige steder, og kunne omstille sig”.*

Han oplever ligeledes, at hans erhvervsuddannelse har givet ham en række almene kvalifikationer som hans medstuderende ikke besidder. Det drejer sig bl.a. om egenskaber som målrettethed og effektivitet. Til gengæld oplever han at skulle lære at samarbejde, kommunikere og reflektere på nye måder.

## **Faget og Fagligheden**

Jacobs faglighed er i langt højere grad funderet i hans eget biografiske fremtidsudkast end i en socialt defineret faglig identitet. Han syntes bankfaget er spændende og interessant og han har været glad for det, men han identificerer sig ikke som en del af faget. Den bankmæssige faglighed beskriver han som: ” ... *det er en bred indsigt. Det er, at du ved nok, til at have et bedre overblik end hvad kunden selv kan komme frem til. Og det jeg egentlig synes der er det vigtige, det er, at man i selve uddannelsesforløbet får en bred indsigt, og så specialiserer sig bagefter. Så kunden kan have en viden om, at hvis man sidder som bankrådgiver, så ved de noget om det hele”.*

I sin fortælling knytter Jacob også løbende sin faglighed til sit eget projekt om at skabe egen virksomhed og dermed bliver hans formål at tilegne sig et generelt kendskab til arbejdsmarked og erhvervsliv. Men han har også klare holdninger til arbejdet og de krav det stiller. Som han siger: ”... *vi er jo også uddannet i et, altså, i et etisk kodeks fra starten af, ikke. Og det synes jeg man bliver nødt til at leve op til, fordi det er jo ikke for sjov at kunderne sidder der, vel. Og de ting som du rokerer rundt med, er meget følsomme. Og kan have meget store konsekvenser for dem 30 år frem - af hvad du vælger, ikke. Så det er altså om at vælge rigtigt, når de sidder der. Og der mener jeg bare at finansbranchen bør være mere fleksibel og mindre... selvfølgelig skal den være kapitalfokuseret, men den skal være mere fleksibel, hvad angår produkterne, ikke”*

I forhold til sin situation som studerende har han erkendt sit behov for at rekonstruere sin faglighed. Således beskriver han, at han har været nødt til at lægge både de måder man kommunikerer på i finanssektoren og den lineære og rationelle tankegang bag sig. Men omvendt beskriver han også at han har store fordele sammenlignet med sine medstuderende i kraft af sin almene faglige erfaring. Det gælder arbejdsformer, disciplin etc. Han fortæller: ”*Fordi der er jo ikke... altså rammerne er meget flyvske. Og det vil sige, at jeg har kunnet bruge min analytiske sans og min evne til at stille ting op i nogle kasser, til at skabe et overblik meget hurtigt. Meget hurtigere end dem som har læst*

*fx dansk før de kommer over på basis, ikke. Eller dem der er inspireret af det humanistiske felt, ikke”.*

Dette peger i retning af, at hans faglighed set som en mere generel udvikling af kapaciteter er en ressource han trækker på også i sit studiearbejde.

## **Perspektivet**

Jacobs fremtidsperspektiver er ikke særlig præcise. Det knytter han selv til at: *”Jeg har i hvert fald en tilbagevendende lyst til at udfordre mig selv. Og hvis det går for godt, så kaster jeg mig ud i nogle udfordringer, så jeg hele tiden holder mig i gang, fordi ellers kommer jeg for hurtigt til at kede mig. Jeg bliver hurtigt rastløs, hvis jeg sidder i opgaver jeg er for god til. Og det kan både være et problem, eller det kan både være en forbandelse, men det kan også være et drive”.*

Han ønsker at arbejde som journalist, en drøm der er knyttet til en meget tidlig interesse for formidling og markedsføring. Men han udelukker ikke muligheden af, at vende tilbage til finanssektoren i en periode for at påvirke denne sektor ligesom hans drøm om egen virksomhed fortsat eksisterer. Således er Jacobs fremtidsudkast for sit liv ikke udpræget struktureret af den erhvervsfaglighed han har udviklet gennem sin erhvervsuddannelse og de første år efter denne, selvom det ikke kan udelukkes at journalistikken er et fag der kunne have denne strukturerende funktion. Til gengæld har han nok en sikker opfattelse af sig selv som den ”der sidder på føresædet” i hans eget liv og en stor tillid til egne evner til at klare sig.

## **Jette – fra konfektion til industrioperatør**

Jette er et typisk eksempel på en af dem, der er gledet ud af faget og kun i begrænset omfang har fundet mulighed for at anvende sin faglighed i nye sammenhænge. Dermed er hun i risiko for helt at forlade faget selvom hun gør et delvist forsøg på at vende tilbage. Samtidig er Jette et eksempel på at samspillet mellem lokale arbejdsmarkedsstrukturer og særlige livsforløb kan udgøre en særlig risiko for marginalisering.

Jette kommer fra en familie hvor begge forældre er ufaglærte og hun forlod skolen efter 10. klasse. Herefter havde hun skiftende arbejde i et par år inden hun begyndte på elevuddannelsen. Hun blev gift medens hun var i lære og hun og hendes mand byggede hus. Det vil sige at hun har været i en familiemæssig og økonomisk situation, hvor det har været vigtigt for hende at have en fast indkomst.

## Overgange og valg

Jette ligner de øvrige interviewpersoner i den forstand at hendes uddannelsesvalg i høj grad var styret af tilfældigheder. Hun valgte uddannelsen som butiksassistent da hun var 20, for bare at få en eller anden uddannelse, da hun ikke vidste hvad hun ville. ”*Jeg kiggede i aviserne og søgte det der var ...*”. Hun ville dog gerne have noget med tøj at gøre, da hun altid havde syet meget og hendes mor altid havde syet familiens tøj for at spare penge. På baggrund af en af hendes ansøgninger blev hun kaldt til samtale i en lokal dametøjsforretning og fik en elevplads.

Ved afslutningen af uddannelsen forlader hun forretningen. Hun siger: ”*Hvis jeg var blevet ville jeg have blevet ved med at være eleven ... jeg følte heller ikke rigtig jeg fik den uddannelse jeg skulle have haft*”. Således hang hendes valg både sammen med en utilfredshed med uddannelsen og med et behov for at blive anerkendt som voksen.

På det tidspunkt var beskæftigelsen dårlig i detailbranchen i det pågældende område så hun kunne ikke umiddelbart få andet arbejde. Jette fortæller: ”*Jeg gad ikke gå ledig så jeg søgte alt hvad der var ... rengøring, fabrik ... også forretning*”. På det tidspunkt er det vigtigere for Jette at få et arbejde end at fastholde en faglighed.

Efter 2½ måneds søgning fik hun arbejde som ufaglært på en stor fabrik i området. ”*Min søster arbejdede på den fabrik så derfor kom jeg ind der*”. Hun startede der i september 2000 og bliver produktionsmedarbejder på nathold.

Da Jette startede som ufaglært på fabrikken i år 2000 var det i en afdeling, der blev nedlagt efter tre år. Herefter kom hun til en anden afdeling, og valgte i denne forbindelse at tage uddannelsen som industrioperatør. Det var K-by Tekniske skole, der reklamerede med uddannelsen rundt på fabrikkerne i omegnen og Jettes fabrik bakkede op om ideen. Uddannelsen bestod dels af skoleophold, dels af at komme rundt på de forskellige afdelinger på fabrikken.

Jette gik til eksamen på industrioperatøruddannelsen i marts 2005 – 14 dage efter hun fødte sit 1. barn. Hun kom tilbage til fabrikken efter barsel i januar 2006, men er ikke rigtig kommet til at bruge uddannelsen som industrioperatør. Hun laver det samme som før. Selvom virksomheden havde forskellige planer for anvendelsen af de medarbejdere der var blevet uddannet er dette ikke rigtig blevet til noget. Jette oplever, at dette ærgrer nogle af lederne på fabrikken, men at de overvejende er ligeglade. Hun er imidlertid selv glad for at hun tog uddannelsen, da det gav erfaring og mod og viden til at pille ved maskinerne, hvis de går i stykker og dermed en større oplevelse af selvstændighed og uafhængighed i arbejdet.

Jette er fortsat på fabrikken men har til stadighed bestræbt sig på at finde andet arbejde. Derfor startede hun på merkonom i 2002. På baggrund af denne uddannelse prøvede hun at få en elevplads på kontor et i 2003, men hun oplevede at ingen arbejdsgivere ville ansætte hende, da hun var over 25 og derfor skulle have voksen løn, og fordi de frygtede hun ville gå på barsel i læretiden. Omkring dette tidspunkt bliver hun gravid og får sit første barn. I den forbindelse tager hun al den barsel hun kunne få (46 uger +ferie). Hun søgte enkelte stillinger i forretning i barselsperioden. Dette skyldtes at natholdet på fabrikken blev delvis nedlagt og erstattet af skiftende dag/aftenhold. Det ønsker hun ikke da det vil betyde at hun på grund af åbningstider i pasningstilbuddet kun ville kunne se sin datter hver 2. uge hvilket hun ” ... *ikke vil byde sig selv, sin datter eller sin mand*”. Som sådan er hendes arbejdsmæssige valg i væsentlig grad styret af familiemæssige hensyn. Imidlertid øgedes aktiviteten på fabrikken så meget i slutningen af 2005, at natholdet startede igen således at hun fik mulighed for at fortsætte her, så hun blev i jobbet. Hendes mand arbejder også på fabrik, og har en lavere lederstilling. Han arbejder fast på daghold.

## Erhvervsuddannelsen

Erhvervsuddannelsen og den faglighed hun har tilegnet sig i kraft af denne spiller ikke nogen meget fremtrædende rolle i Jettes fortælling om hendes overgang til arbejdslivet. Hun er ikke meget utilfreds med det sted, hun har været i lære, men heller ikke begejstret. ”*Jeg havde det jo sådan set godt nok under uddannelsen ... men nu var jeg jo i 20’erne... Jeg interesserede mig for tøj ... Det var en dametøjsforretning jeg kom i og når man er en ung og smart pige ... det var ikke lige sagen*”. Således levede arbejdets indhold ikke op til de drømme og forestillinger hun havde og gav kun begrænsede muligheder for identifikation.

Hun havde det social set godt på lærepladsen, men hun oplevede ”uddannelsesmåden” som meget gammeldags. De øvrige ansatte var en del ældre end hende og hun følte at hun mest blev brugt som rengøringshjælp og det var hun utilfreds med ” ... *jeg havde jo ta’et uddannelse for at lære at sælge tøj, ikke for at lære at gøre rent*”. Hun fik ikke lov til selvstændigt at afslutte større handler og lavede mest småting og oprydning. Hun fortæller: ”*Da jeg havde været der halvanden år fik jeg noget ansvar ... men det var at rydde op og holde orden i kælderen i lagervarerne*”, hvilket langt fra var nok for hende.

Hun tænkte på at fortsætte i en anden butik efter elevtiden da hun følte at hun ikke havde fået, den uddannelse hun skulle have haft, men det viste sig som tidligere nævnt umuligt. Der var ingen stillinger i det område hvor hun boede og var ikke indstillet på at flytte.

Som det er typisk for *de andetfaglige* var hun temmelig glad for skoleopholdene. ”*Skoleopholdene var fine ... det var i K-by og der boede jeg, så jeg skulle ikke overnatte ude og sådan noget ... Om jeg kunne bruge det jeg lærte. Helt klart ... ens kundebetjening blev meget bedre*”. Således oplevede hun at hun på skoleopholdene fik en vis kompensation for de ting der manglede i hendes elevuddannelse og den dekolpling mellem skoleundervisningen og deres praktiske erfaringer andre beskriver, ser hun ikke.

## Faget og fagligheden

Jettes uddannelse har kun givet hende ufuldstændige arbejdsmæssige færdigheder og i ringe grad bidraget til at udvikle en solid faglig identitet. Dette giver sig udslag i at Jette søger at skabe sig en meningsfuld arbejdsituation uafhængigt af hendes erhvervsfaglighed og langt mere styret af hensynet til hendes familiesituation.

Som beskrevet har Jette taget en nye uddannelse som industrioperatør, men er ikke kommet til at arbejde med dette. Hun har ligeledes søgt en kontorelevplads på fabrikken, men blev afvist med den begrundelse, at hendes matematikkarakterer var for dårlige. Hun fortæller, at det har fået hende til at ”*tage mod til sig*” begynde på HF enkeltfag i engelsk og matematik, for dermed at forbedre sine muligheder for at komme væk fra fabriksarbejdet. Dette foregår via fjernundervisning, fordi der ellers vil være for meget transport og ligger dårligt i forhold til hendes arbejdstider på fabrikken.

Således har Jette igennem hele sit forløb søgt både at udvikle sine specifikke og sine almene kvalifikationer, men ikke på en måde der er præget af en stærk indre sammenhæng, men snarere som en søgen i forskellige retninger.

Som en beskrivelse af hvad der betyder noget i arbejder siger Jette: ”*Det vigtigste er at jeg har det godt ... at jeg har nogle gode kollegaer som jeg har det godt med ... og det er fordi arbejdet er jo ikke noget særligt ... det er fabriksarbejde, du ved*”. Således er den faglighed og identitet der knytter sig til arbejdet på fabrikken, til trods for uddannelsen som industrioperatør ikke særlig markant. Omkring sin faglighed fra elevuddannelsen, siger hun: ”*Nej, der er aldrig noget jeg trækker på fra butiksarbejdet ... nej det er noget helt andet*”.

Det vigtigste for hende er, at hun har det godt og har gode kolleger. Selve arbejdet er ikke specielt betydningsfuldt, men man manglen på udfordringer opvejes af gode kolleger. Hun oplever det som tilfredsstillende at hun kan betjene flere forskellige maskiner. Hun siger at hun nok ville have haft mere lyst til at blive på fabrikken, hvis hun havde kunnet bruge industrioperatør uddannelsen, da der ville være mere udfordring i arbejdet.

## Perspektivet

Jette har efter to uddannelser, der ikke har ført til noget, dog ikke givet op og slået sig til tåls med en tilværelse som fabriksarbejder. Hun ”...vil ikke fortsætte med fabriksliv. Det var ikke meningen”. Men det er blevet svært at undvære den gode løn for natarbejdet og med hus og børn betyder lønnen ”alt for hende”.

Hun har imidlertid søgt ind på en lederuddannelse i en store supermarkeds kæde. Hun påpeger: ”... ja, det har jo lidt med min uddannelse at gøre ... det at have kundekontakt hver dag ... service ... det var spændende”. Hun har også tidligere (før sin læretid) prøvet at arbejde i supermarked, kan godt lide stemningen og sammenholdet. ”Før min læretid var jeg servicemedarbejde i Føtex ... jeg kunne meget godt lide arbejdet, stemningen ... det var lidt ligesom at være på fabrik ... der er bare flere mennesker”.

Hun har søgt lederuddannelsen, frem for at vælge et job ved kassen, fordi der er lidt mere udfordring i det, og mere indhold i arbejde (kontorarbejde, telefonbetjening., indkøb, varemodtagelse).

Hvis ikke hun kommer ind på lederuddannelsen, vil hun gerne have endnu et barn og i så fald blive på fabrikken indtil hun skal på barsel. Ellers vil hun vente et års tid. Hun vil ikke tilbage til fabrikken efter barsel, da det er for hårdt for kroppen, arme og ryg. Flere kolleger går ned og der er højt arbejdspress. Hun vil ikke ende som sin mor, der har arbejdet 30 år på fabrik hvilket har betydet at hendes arme er ”fuldstændig ødelagt” og at hun måtte arbejde på flexjob de sidste 5 år af sit arbejdsliv. ”Det vil jeg ikke udsætte mig selv for”.

Jette har indtil nu taget 4 fag af merkonom-uddannelsen. Hun havde meldt sig til det næste fag, men var for træt under sin graviditet og barsel. Hun vil nu vente med at gøre merkonomen færdig, da ”det er bedre at få rettet op på matematikken”. Hendes drøm er at komme til at arbejde med økonomi og regnskab, altså at blive regnskabselev, få en uddannelse i økonomi og regnskab. Hun fortæller at hun altid har elsket disse områder. Det ligger, siger hun, til familien, da hendes mors bedste fag også var økonomi og regnskab, og det samme gælder hendes far. De har imidlertid aldrig gjort noget ved det, fordi – siger hun – de arbejdede på fabrik og i deres generation man tog ikke springet. Det vil Jette gerne, men som hun siger: ”Spørgsmålet er om nogen vil give mig lov”.

## Nogle overvejelser omkring de der har forladt faget

Som det fremgår af ovenstående er de der har forladt faget – udvandrerne - en blandet gruppe. Nogle meget ressourcestærke set fra et arbejdsmarkedsmæssigt og et uddannelsesmæssigt synspunkt og nogle har haft forskellige problemer. I deres indgang til erhvervsuddannelsen repræsenterer gruppen både de med den svageste og med den stærkest uddannelsesmæssige baggrund, men det er fælles at deres oplevelse af erhvervsuddannelsen ikke er så god som mange andres. Et af de problemer der bør vises opmærksomhed er kombinationen af lille erhvervserfaring og praktikpladser der kun delvis lever op til deres uddannelsesansvar.

Det samlede billede er, at for denne gruppe har erhvervsfagligheden spillet en mere indirekte rolle i overgangen fra erhvervsuddannelse til arbejdsmarked. For nogle har erhvervsuddannelsen spillet en rolle i den forstand, at de var klar over at de ville noget andet, men de havde en fornemmelse af, hvordan de kunne bruge uddannelsen som et skridt i denne retning. For andre har uddannelse ført til en afklaring om, at de har truffet et forkert valg, men de har af forskellige grunde besluttet at afslutte denne. For begge disse grupperinger fremgår der at selvom en del ikke kommer til at anvende deres uddannelse, er der andre, der tager nye uddannelser som faktisk anvender dele af den uddannelse de har fået og reflekterer over hvordan deres erfaringer kan blive en ressource for dem. Disse personer peger i særlig grad på den modnende og disciplinerende funktion praksisdelen af uddannelsen har.

Det bliver tydeligt i Jacobs tilfælde. Han begynder uddannelsen med en stærk målrettethed, men ikke mod faget eller virksomheden. Han skal bruge uddannelsen i sit personlige projekt og tager engageret imod hvad han kan få uden at forpligte sig. For denne profil repræsenterer erhvervsuddannelsen en ”gylden omvej”, idet de udvikler en række kompetencer, men at vejen fra uddannelse til arbejdsmarked forlænges. For andre, der påbegynder helt andre uddannelser (f.eks. lærerseminarium eller sygeplejeskole) er det sværere at se hvordan deres erhvervsfaglige kompetencer fra uddannelsen kommer i anvendelse. Således at det i væsentligst grad et politisk spørgsmål i hvilket omfang dette anses for at være et problem. Man må dog overveje at selvom der i en vis forstand er tale om et uddannelsesmæssigt spild ville de pågældende personer måske ikke have været i stand til at gennemføre den senere uddannelse uden den modenhed de har fået under erhvervsuddannelsen. Imidlertid er det en overvejelse værd, hvordan man kan give unge almene kvalifikationer i skoledelen af erhvervsuddannelserne der også kan anvendes på andre områder.

Imidlertid er der en stor gruppe, hvor det netop er den manglende mulighed for at etablere og videreudvikle en sammenhængende erhvervsfaglighed, der udgør problemet. Det gælder både den gruppe



pe der kommer ind i faget med en svag skolebaggrund et ikke særligt afklaret valg, dem der forlader det med mangelfulde kvalifikationer og de mange der ikke får forankret og videreudviklet der erhvervsfaglighed i det først job. Det er imidlertid svært at pege på en enkeltfaktor der er udslagsgivende. I de øvrige grupper gør det sig ligeledes gældende, at en meget stor del af eleverne ender i bestemte specialer af tilfældigheder og væsentligst ved forældrenes pres. Flere angiver også utilfredshed med uddannelsen og fortæller om ringe opmærksomhed i praktikken. At det ikke kun drejer sig om at finde en elevplads/praktikplads men også første ansættelsen bagefter er også tydeligt i andre grupper. Men en uheldig kombination af disse forhold er tydeligvis problematisk.

Dette knytter sig også til de strukturelle forhold på arbejdsmarkedet i de enkelte områder. Spørgeskemaundersøgelsen pegede på, at mange fandt mulighederne begrænsede da de afsluttede elevuddannelsen og som Jyttes historie viser, kan kombinationen af at have fået en mangelfuld uddannelse, fået første job udenfor faget og have svagheder i sine almene kvalifikationer skabe en vanskelig situation også selvom den enkelte stræber efter at ændre på denne.

## 7. Sammenfatning af undersøgelsen som helhed

Vi kan nu sammenfatte vores svar på de spørgsmål der blev stillet i starten af denne rapport. Det var dels de generelle spørgsmål om hvilken rolle erhvervsfagene har for overgangen mellem uddannelse og arbejde og hvordan overgangen finder sted i det danske system sammenlignet med andre lande; dels var det spørgsmålet om hvordan overgange konkret finder sted i de merkantile uddannelser i Danmark belyst ud fra en gruppe, der afsluttede deres uddannelse i år 2000.

Disse spørgsmål var:

- Hvad er det særlige ved erhvervsfag og erhvervsfaglige uddannelser i forhold til overgangen fra uddannelse til arbejde?
- Hvad kendetegner overgangen fra uddannelse til arbejde via erhvervsfag, og hvordan kan overgangen forstås og undersøges?
- Hvilke styrker og svagheder har de danske erhvervsfaglige uddannelser med hensyn til at sikre en vellykket overgang (både for den enkelte og for 'systemet') sammenlignet med andre lande?
- Hvilke forskellige typer af overgange findes i de merkantile erhvervsuddannelser for forskellige grupper af unge – med særlig henblik på erhvervsfagernes betydning for de unges uddannelsesvalg, identitetsdannelse og arbejdskarriere?

Svarene bygger både på vores gennemgang af nyere europæisk forskning i overgang og fag i komparativ belysning og på vores empiriske undersøgelse indenfor det merkantile område, der kombinerede empiri fra to surveys med 6 års mellemrum, enkelte registerdata og 27 individuelle interviews.

Når vi skal sammenfatte resultaterne fra dette arbejde, fremtræder følgende hovedkonklusioner:

### **1. Erhvervsfag udgør en særlig institution som forbinder uddannelse og arbejde ved at integrere uddannelsesfag, arbejdsfag og organisationsfag samt en fagidentitet.**

Udgangspunktet for analysen var at *erhvervsfag* på den ene side er grundlaget for de erhvervsfaglige uddannelser, men på den anden side er et underbelyst og flertydigt begreb. Vores bud på en afklaring tager afsæt i den historiske uddifferentiering der er sket mellem uddannelses- og undervisningsfag i forhold til arbejdsfagene. Det særlige ved erhvervsfagene er at de har modstået denne adskillelse, og fortsat omfatter både det kvalificerede fagarbejde og den dertil krævede erhvervsfag-

lige uddannelse - samt i forskellig grad den fagorganisation, som organiserer erhvervsfagets deltagere med deres fagidentitet, faglige interesser og fagkultur.

Begrebet *erhvervsfag* betegner således en systemovergribende institution der går på tværs af uddannelsessystem og beskæftigelsessystem. Det indebærer også at erhvervsfag er modsætningsfyldte – for eksempel modsætningen mellem teoretisk viden (*fagteori*) og praktiske færdigheder (*håndelag*). I de enkelte erhvervsfag og hos den enkelte fagperson kan vægten ligge på forskellige aspekter af erhvervsfaget: På uddannelsestitlen, på beherskelsen af faglig viden, på udøvelsen af arbejdsfaget eller på tilknytningen til det faglige fællesskab.

Dette begreb om erhvervsfag viste sig at være produktivt både i den empiriske undersøgelse og i forhold til at forstå særtrækkene ved det danske system: den særlige form for fleksibilitet (*flexicurity*), det organiserede og konsensusprægede arbejdsmarked, professionaliseringen af store dele af arbejdsmarkedet, de flade organisationsformer i virksomhederne og ikke mindst de stærke institutionelle rammer om overgangen.

**2. Overgangen fra uddannelse til arbejde i erhvervsfagene normalt forløber glat og med en ringe ungdoms- eller søgeledighed.** Det skyldes dels at uddannelserne retter sig mod klart afgrænsede delarbejdsmarkeder; dels at overgangen er indbygget som et obligatorisk element i vekseluddannelserne - frem for at ligge efter uddannelsens afslutning og være overladt til den enkelte, som det er tilfældet i andre regimer. Erhvervsfag ligner på dette område professioner og semiprofessioner. I mange erhvervsfag opnår nyuddannede straks løn og arbejdsopgaver på linje med de erfarne i faget. I andre erhvervsfag eksisterer mere hierarkiske delarbejdsmarkeder, hvor adgangen til de mere krævende jobs forudsætter en længere arbejdserfaring ofte kombineret med efter- og videreuddannelse, som for eksempel i finanssektoren. Disse træk har de fælles med de traditionelle professioner, som har mere eller mindre formaliserede systemer af intern opstigning. Vores empiriske undersøgelse viste at over 60 % af de nyuddannede fik ansættelse i den virksomhed hvor de blev uddannet, og halvdelen oplevede at de havde mange forskellige jobmuligheder indenfor fagområdet ved afslutningen af uddannelsen.

**3. Den internationale forskning i overgang peger på at de unges overgang generelt bliver længere og mere kompleks og dermed også mere problematisk for en stor gruppe unge.** Årsagerne til disse forandringer ligger på den ene side i ændrede strukturelle vilkår (øgede indgangskrav og øget forandringstakt på arbejdsmarkedet) og en øget usamtidighed mellem de forskellige overgange (socioøkonomisk status, livsfase og identitet), og på den anden side i ændrede forventninger,

livsperspektiver og værdier hos de unge. Et tegn på disse ændringer er det øgede frafald på de fleste uddannelser, hvilket også ses i Danmark. Men for den store majoritet af unge der gennemfører en erhvervsuddannelse, giver systemet en meget effektiv og vellykket overgang. Vi pegede på en række svagheder i det danske system: at det traditionelt har været meget *gennemskueligt*, men ikke særligt *gennemtrængeligt* på tværs af de to hovedspor i ungdomsuddannelserne. Her viser vores empiriske undersøgelser dog at der i de merkantile uddannelser er en meget høj grad af mobilitet fra de gymnasiale uddannelser til de erhvervsfaglige, og at en stor del af de uddannede deltager i videreuddannelse. En anden svaghed ved systemet er dets stærke tendens til at reproducere kønsmæssige, etniske og sociale uligheder, blandt andet fordi mange praktikpladser formidles via uformelle kanaler som netværk og familie.

**4. Det erhvervsfaglige regime for overgang adskiller sig fra de to andre traditionelle typer af regimer i Europa, det markedsstyrede og det statsstyrede regime, ved at have stærkere institutionelle rammer for overgangen.**

Med udgangspunkt i international forskning pegede vi i den komparative undersøgelse på at erhvervsfagene i Danmark udgør et centralt element i et særligt institutionelt regime for erhvervsrettet uddannelse og oplæring. De to andre typer af regimer har svagere koblinger mellem uddannelse og arbejde, hvilket blandt andet viser sig ved at de unge har længerevarende søgeperioder efter afslutningen af en ungdomsuddannelse inden de opnår fast tilknytning til arbejdsmarkedet. I andre regimer er der færre som opnår beskæftigelse på et relevant niveau i forhold til deres uddannelse, og flere underudnytter derved deres kompetencer.

Det erhvervsfaglige regime skaber en tæt sammenhæng mellem uddannelserne, arbejdsmarkedet og arbejdsorganisering i virksomhederne. Det giver en stærk institutionel støtte til overgangen fra uddannelse til arbejde, blandt andet ved at arbejdsmarkedets parter er inddraget tæt i forhold til reguleringen af både uddannelserne og arbejdsmarkedet. Gennem den korporative regulering medvirker alle interessenter i en løbende forhandling af de indbyggede modsætninger i systemet, og er medansvarlige og forpligtede i forhold til ajourføringen af indholdet, finansieringen og en konsensusorienteret konfliktregulering. I erhvervsuddannelserne betyder princippet om vekseluddannelser at erhvervskvalificeringen kombineres med en arbejdsocialisering, der både er almen i forhold til arbejdsmarkedet og specifik i forhold til det enkelte fags omgangformer. I internationale sammenligninger skaber dette regime derved en glat og smidig overgang fra uddannelse til arbejde.

**5. De erhvervsfaglige uddannelser bidrager til at skabe en fordelagtig kombination af intern og ekstern fleksibilitet på arbejdsmarkedet.**

Vores undersøgelse har vist at en erhvervsfaglig ud-

dannelse giver mulighed for stor mobilitet både internt i virksomhederne, på de faglige delarbejdsmarkeder og på tværs af erhvervsfag. Med den øgede interesse for den danske 'flexicurity-model' er det vigtigt at være opmærksom på det bidrag som erhvervsfagene giver til at skabe en høj fleksibilitet på arbejdsmarkedet. Faglærte i Danmark bevæger sig let og hyppigt mellem relativt ensartede jobtyper (fagarbejde) på tværs af virksomheder uden at virksomhederne har væsentlige omkostninger til screening og oplæring af nyansatte. Det skyldes at uddannelserne har stor legitimitet på arbejdsmarkedet blandt andet i kraft af organisationernes indflydelse via det faglige selvstyre.

Mobiliteten kan også foregå uden de store negative konsekvenser for de ansattes tryghed og arbejdsidentitet, som kendes fra andre regimer. Selvom Danmark har EU-rekord i job-mobilitet på tværs af virksomheder, så skaber bredden i erhvervsuddannelserne grundlag for en biografisk kontinuitet og en stabil tilknytning til erhvervsfaget blandt andet via en stærk fagidentitet og tilhørsforholdet til den relevante faglige organisation.

Bredden i de erhvervsfaglige uddannelser betyder desuden at virksomhederne opnår en stor fleksibilitet med hensyn til at ansætte og afskedige faglærte, og med hensyn til at omplacere de faglærte internt i kraft af deres kombination af specifikke og virksomhedsovergribende kompetencer. Begrebet *institutionelle regimer* har vist sig velegnet i komparative studier til at forklare forskelle i koblingen mellem uddannelse og arbejde i forskellige lande. Vores undersøgelse viste at der indenfor de merkantile uddannelser de store forskelle mellem koblingen i forskellige fag og brancher. Begrebet er i dag ikke tilstrækkeligt differentieret til at indfange de forskelle som viste sig i vores undersøgelse mellem for eksempel finans- og detailområdet. Det peger på behovet for at koble uddannelses- og arbejdsmarkedssociologi med henblik på at videreudvikle en teoretisk tilgang som kan forbinde makro- og mikro-niveauet på en måde der er differentieret i forhold til forskellige fag og forskellige unge.

## **6. Erhvervsfagene giver for gode muligheder for udvikling af en stærk fagidentitet med tillid til egne kompetencer og giver et solidt grundlag for livslang læring.**

Den empiriske undersøgelse viste at erhvervsfagene i høj grad strukturerer de unges livsforløb og arbejdsidentitet, men også at erhvervsfagene har meget forskellig betydning for forskellige grupper af unge. For en stor gruppe unge udgør erhvervsfag en mulighed for et klart og veldefineret valg af både uddannelse og erhverv, som de gennemfører og fastholder 6 år efter afslutning af uddannelsen. Mindre end 10 % har ikke haft arbejde indenfor faget 6 år efter afslutningen af deres uddannelse. Langt hovedparten af de unge som ikke starter en erhvervsuddannelse udfra et bevidst erhvervsvalg,

udvikler trods dette en tydelig fagidentitet. Det sker primært i kraft af mødet med erhvervsfaget i praktikken og skyldes i mindre grad skoledelen af uddannelsen.

De erhvervsfaglige uddannelser giver langt de fleste høj selvtilid både med hensyn til deres opfattelse af egen placering i forhold til andre, i opfattelsen af egne kompetencer, i en faglig stolthed og i perspektivet for egne fremtidsmuligheder. De unge oplever at de gennem uddannelsen lærer fagets sociale omgangformer og får lyst til en fremtid i faget. Næsten alle udvikler under uddannelsen en stærk opfattelse af sig selv som personer der behersker arbejdsopgaverne indenfor et bestemt område og som er sikkert placeret indenfor dette. Undersøgelsen viser at flertallet bliver indenfor det faglige arbejdsmarked de er uddannet til, og i samme type jobs. Over halvdelen løser ofte opgaver der er mere krævende end deres uddannelse kvalificerede dem til, hvilket sammen med den store mobilitet viser at den interne læring for de fleste fortsætter også efter at uddannelsen er afsluttet. Samtidig deltager langt hovedparten i efter- og videreuddannelse med henblik på at blive dygtigere til deres nuværende arbejde eller andet arbejde indenfor faget – og overraskende mange (40 %) deltager i videreuddannelse (HD/HA/Master m.v.).

Der er dog en tendens til at uddannelsesfaget på nogle områder har en ret løs sammenhæng med arbejdsfaget. Dette gælder i særlig grad det store kontorområde hvor der i kraft af arbejdsdelingen er opstået en del forskelligartede arbejdsfag, som hver for sig har karakter af delarbejdsmarkeder. Eleverne knytter sig undervejs til et af disse områder (personale, løn, retsvæsen, ejendomshandel etc.), og oplever dermed, at det de lærer på skolen kun har marginal relevans for det arbejdsfag der i gang med at lære. Organisationsfaget spiller en tilbagetrukket rolle både som vej til at finde beskæftigelse og som grundlag for fagidentiteten, mens vi indenfor disse grupper ser en udstrakt identifikation med virksomheden.

**7. De unges valg i overgangen fra skole til arbejdsmarked er påvirket af flere faktorer, men forældrepåvirkning og arbejdspladsens sociale miljø spiller en afgørende rolle.** For mange unge er det at begynde som elev på en arbejdsplads både en spændende og en belastende opgave.

Mens arbejdsfaget spiller en mindre rolle for de unge i selve erhvervsvalget, spiller det en afgørende rolle i den senere arbejdsorientering. Det er tydeligt ud fra undersøgelsens resultater, at de unges vej igennem uddannelserne og til en sikker erhvervsmæssig placering langt fra er enkel. En meget stor gruppe har inden deres erhvervsuddannelse taget en gymnasial uddannelse ud fra ønsket om at få en bestemt type arbejde (f.eks. bibliotekar, jurist etc.). Dette valg har ved starten af gymnasiet tilsyneladende været fornuftigt set ud fra karakterer og interesse. Imidlertid har de pågældende igennem gymnasiet erkendt enten at de ikke har lyst til at læse videre, eller at evner og modenhed ikke helt

rakte. Denne situation har for mange skabt en vis rådvildhed, som de pågældende ofte er kommet over ved påvirkning fra deres forældre (mor). Således har erhvervsfaget været indirekte tilstede i mors opfattelse af, at det ”nok er noget for dig”, men ikke hos den unge selv. Trods den umiddelbart svage identifikation med erhvervsfag i starten finder de fleste i løbet af uddannelsestiden et arbejdsområde som de identificerer sig med, og hvor de udvikler særlige faglige kompetencer som de selv opfatter som betydningsfulde, og som danner grundlag for ønsker og forventninger til det fremtidige arbejdsliv. Hvad dette valg falder på, er ofte stærkt påvirket af, i hvilken grad eleven har følt sig set og anerkendt i arbejdsammenhængene. Det er tydeligt at elevens oplevelse af det sociale miljø på arbejdspladsen er en central faktor for en succesfuld overgang gennem udviklingen af en stærk fagidentitet og en fast tilknytning til fagets arbejdsmarked. Praktikken og oplevelsen af arbejdspladsen og arbejdsfaget spiller den afgørende rolle for et succesfuldt erhvervsfagligt uddannelsesforløb med dertil knyttet glat overgang til arbejdsmarkedet, mens det informerede og vejledte valg af uddannelse ikke spiller nogen stor rolle.

#### **8. Undervisningsfagene og skolerne bidrager kun i begrænset omfang til at udvikle og understøtte elevernes evne til at udføre arbejdsfaget, men spiller på andre områder en vigtig rolle.**

Mange elever angiver at de oplever et begrænset udbytte af den undervisning de modtog på erhvervsskolen. De oplever en stor afstand mellem hvad de beskæftiger sig med på skoleopholdene, og de opgaver de udfører i virksomhederne. Mange (47 %) mener ligeledes at de i ringe grad har haft nytte af skoledelen af uddannelsen i arbejdslivet 6 år efter afslutningen af uddannelsen og mange tilkendegiver i interviewene at de ikke anser erhvervsuddannelsen for nødvendig for at udføre deres nuværende arbejde. Dette må imidlertid tages med forbehold, da der kan være en tendens til, at den almene baggrundsviden som alle har i kraft af den samme uddannelse, bliver ”usynlig” for den enkelte.

Skolerne spiller en vigtig rolle på to områder: De bidrager til den enkeltes oplevelse af at være en del af en bredere gruppe end den de møder på arbejdspladsen. Selvom der ikke dannes stærke netværk på skolerne, tilkendegiver mange at det er vigtigt for dem og for deres kvalificering at møde elever fra andre virksomheder og udveksle erfaringer. Dette er ikke alene vigtigt fordi eleverne ofte er alene på arbejdspladsen, men også for at give dem en fornemmelse for bredden i deres fagområde. Skolerne spiller også en rolle som et rum for aflastning. Flere fortæller at det var belastende at komme ud i et arbejdsliv ofte som eneste unge i en gruppe af midaldrende, og hvor der gælder nogle helt andre normer end hvad de kender fra 10 til 12 års skolegang. Som sådan repræsenterede skoleopholdene en tilbagevenden til genkendeligt rum hvor der var plads til at skabe afstand til alt det

nye på arbejdspladsen og bearbejde dette, hvilket er vigtigt i relation til læreprocessen. Det medvirker dermed til at gøre overgang fra ung til voksen mere glidende.

Undersøgelsen indikerer en sammenhæng mellem en god oplevelse af og et godt udbytte af skoleopholdene på den ene side og evnen til mobilitet på arbejdsmarkedet på den anden. Dette kan skyldes at de der har en lav mobilitet, oplever deres praksisbundne kvalifikationer som mest relevante, mens de mobile, oplever værdien af mere generelle og flytbare kvalifikationer. Det kan ligeledes skyldes, at den bedre skoleoplevelse giver den pågældende en større sikkerhed i forhold til egne kompetencer.

**9. Erhvervsuddannelserne er ikke en blindgyde, men giver gode mulighed for mobilitet både indenfor og udenfor faget og for videreuddannelse.** Vi har undervejs i rapporten stillet spørgsmål ved om uddannelsesstrukturen fungerer efter hensigten, set i lyset af at over 60 % begynder en merkantil erhvervsuddannelse på baggrund af en gymnasial uddannelse. Dette peger på en betydelig dobbeltuddannelse. Positivt set viser det dog at en erhvervsuddannelse en god og relevant mulighed for mange unge, der i løbet af den gymnasiale uddannelse har erkendt, at en mellemlang eller lang videregående uddannelse på dette tidspunkt ikke er noget for dem. Desuden bør det medtænkes, at en del af disse unge repræsenterer den første med en gymnasial uddannelse i en familie, og dermed at uddannelsen er et element i en mere langsigtet social mobilitet i forhold til uddannelserne.

Erhvervsuddannelserne fungerer både som et grundlag for videre uddannelser (HD eller lignende) og som en ramme for at udvikle den fornødne modenhed til at fortsætte i en anden uddannelse. Andre igen skifter til nye fagområder. En del af disse finder måder, hvorpå de kan anvende de kompetencer de har udviklet indenfor erhvervsuddannelsen på nye måder. Dette spørgsmål har vi dog ikke undersøgt nærmere, men det ville være relevant at undersøge hvad en erhvervsuddannelse indenfor forskellige områder faktisk bliver anvendt til.

**10. Det er samspillet mellem uddannelsesfaget, arbejdsfaget og organisationsfaget der har betydning for vejen fra erhvervsuddannelse til arbejdsmarked.**

Muligheden for både kompetencemæssigt og personligt at udvikle en sammenhængende forståelse af egen erhvervsfaglighed har afgørende betydning for en succesfuld overgang fra uddannelse til arbejde, hvor den enkelte opnår fast tilknytning til arbejdsmarkedet og har et perspektiv for sin videre udvikling. For en meget stor gruppe af de merkantile elever sker dette som en forholdsvis problemfri integration af uddannelsesfaget og organisationsfaget med det arbejdsfag der udgør funda-



mentet for den erhvervsfaglige tilknytning til arbejdsmarkedet. Der er mange indikationer på at det er helheden som er afgørende, samtidig med at der er store individuelle forskelle i fagligheden. Der er en tendens til at de som har den svageste faglighed både har en lav almen skoleuddannelse, en dårlig oplevelse af skoleopholdene og er blevet vist ringe opmærksomhed fra praktikpladsen. Dette skyldes sandsynligvis et samspil af individuelle og strukturelle faktorer. Der er fagområder der er bedre til at uddanne bestemte grupper af unge end andre. Det er samspillet mellem institutionelle rammer og individuelle interesser og strategier, som er centrale i forhold til at forstå problemerne med frafald i erhvervsuddannelserne.

**Der er behov for en mere sammenhængende forskning i overgang med et dobbeltblik på samspillet mellem på den ene side forskellige lande og fags institutionelle regimer og på den anden side de forskellige typer af unges livsforløb, kultur og biografiudkast.**

Vores gennemgang af forskning i overgang pegede på der indenfor ungdoms- og uddannelsesforskningen i Danmark er gennemført en række enkeltstående undersøgelser af overgange. Men der findes ikke, som i mange andre lande, nogen sammenhængende og systematisk forskning i overgangen fra uddannelse til arbejde. Den aktuelle politiske interesse i at reducere restgruppen indebærer et behov for en mindre fragmenteret forskningsindsats, som kan undersøge frafald og gennemførelse udfra et sammenhængende perspektiv på overgangen fra uddannelse til arbejde. Det kan med fordel ske i tilknytning til den internationale forskning herom (Skandinavien, Tyskland og England) og med et komparativt perspektiv i forskningen. Denne undersøgelse har delvist haft et eksplorativt sigte med henblik på at afklare 'state-of-the-art' i forskningen og at gennemføre en undersøgelse, der har afprøvet en tilgang med det nævnte dobbelte blik på institutionelle rammer og unges livsforløb.

Nogle centrale spørgsmål som forskningen i forlængelse af dette projekt kunne afklare er:

- Hvilke af de generelle og specifikke kompetencer fra deres uddannelse anvender de erhvervsfagligt uddannede senere i deres erhvervskarriere – i hvilke typer af job, fag og brancher?
- Hvilke sociale og uddannelsesmæssige forudsætninger og videre karrieremønstre har unge i henholdsvis de merkantile og de tekniske erhvervsuddannelser?
- Hvordan bevæger unge sig mellem de gymnasiale uddannelser og de erhvervsfaglige uddannelser - og i hvilken grad er denne mobilitet udtryk for 'spild' og i hvilken grad for nye brugbare kombinationsuddannelser?
- Hvilke forskellige typer af læringsregimer kan der identificeres i de erhvervsfaglige uddannelser set udfra mobilitetsmønstre/læringsbaner og forholdet mellem læring i skole og praktik og mellem læring i grund- og videreuddannelser?

- Hvordan hænger læring under en erhvervsfaglig uddannelse sammen med den læring der foregår efter afslutningen af uddannelsen i forbindelse med arbejde og efter- og videreuddannelse?
- Hvordan anvender forskellige grupper af unge henholdsvis de fleksible og modulariserede uddannelsesmuligheder og de genkendelige og faste erhvervsfag?

## Litteraturliste

- AER 2003: *Erhvervsuddannede og deres beskæftigelse efter endt uddannelse*, Rapport til AER's bestyrelse den 3. marts 2003.  
<http://www.atp.dk/storefiler/erhvervsuddannedeogderesbeskaeftigelseRapport030303.pdf>
- AER 2005: *Erhvervsuddannedes beskæftigelsesfrekvens*, AER 50-01-80,  
[http://www.atp.dk/storefiler/Beskaeftigelsesfrekvens\\_aug05.pdf](http://www.atp.dk/storefiler/Beskaeftigelsesfrekvens_aug05.pdf)
- Andresen, Carl Erik & Flemming Agersnap 1989: *Dansk erhvervshistorie 1880 til vore dage*, København, Forlaget Samfundslitteratur.
- Albæk, Karsten 2004: *Om lærepladsspørgsmålet*, Memo nr. 212 – September 2004, Københavns Universitet, økonomisk Institut, <http://www.econ.ku.dk/wpa/blue/212.pdf>
- Andersen, Sv Aa, 1996: *Arbejderkultur i velfærdssamfundet*. København, SFAH.
- Andersen, Anders Siig & Kjeld Steen Iversen 1995: *Kvalifikationsudvikling og praktikoplæring på kontorområdet*, Roskilde : Bind 36: Skrifter fra Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, Roskilde universitetscenter.
- Andersen, Anders Siig & Bettina Dausien & Kirsten Larsen (red.) 2005: *Livshistorisk fortælling og fortolkende socialvidenskab*, Frederiksberg, Samfundslitteratur.
- Ashton, David 1997: Labour market approaches to the study of the relation ..., in Jobert, Annette & Catherine Marry & Lucie Tanguy & Helen Rainbird (Eds.) *Education and work in Great Britain Germany and Italy*, London/New York: Routledge.
- Ashton, David 2004: The political economy of workplace learning, in Helen Rainbird & Alison Fuller & Anne Munro: *Workplace Learning in Context*, London: Routledge
- Ashton, David & Johnny Sung & Jill Turbin 2000: Towards a framework for the comparative analysis of national systems of skill formation, i *International Journal of Training and Development*, Vol 4 nr 1.
- Andersen, Dines 2005: *4 år efter grundskolen – 19-årige om valg og veje i ungdomsuddannelserne*  
 Rapport, akf forlaget
- Baethge, Martin, 1994: Arbejde og identitet hos unge, i Nielsen, m.fl. (red): *Arbejde og subjektivitet*, Erhvervs- og Voksenuddannelsesgruppen, Roskilde Universitetscenter

- Baethge, Martin, 1998: Bildung und Beruf – modern contradictions under postfordist conditions? i Saksliind, Rune 1998 (red) : *Danning og yrkesutdanning : utdanningssystem og nasjonale moderniseringsprosjekter*, Norges forskningsråd Forlag. KULTs skriftserie 103.
- Baethge, Martin & Volker Baethge-Kinsky & Peter Kupka 2001: Facharbeit - Auslaufmodell oder neue Perspektive? *SOFI-Mitteilungen* Nr. 26/1998.
- Becker-Schmidt, Regina, 1982: Modsætningsfyldt realitet og ambivalens, i *Udkast*, nr 2, 1982.
- Bechtle, Günther 1993: Systemische rationalisierung als neue Paradigma industriesozilogischer Forschung. I *Soziale Welt* Sonderband 1994.
- Beck, Ulrich 1997: *Risikosamfundet : på vej mod en ny modernitet*, København : Hans Reitzel.
- Berger, Peter L. & Thomas Luckmann 1999/1966: *Den samfundsskabte virkelighed : en videnssociologisk afhandling*, København, Lindhardt og Ringhof.
- Boje, Thomas & Christian Toft 1989: *Arbejdsmarkeder og segmenteringsteorier*, Institut for Grænserregionsforskning, Aabenraa.
- Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron 1977: *Reproduction in education, society and culture*, London : Sage.
- Boyer, Robret og Jean-Pierre Durand, 1997: *After fordism*. Macmillan. Basingstoke.
- Brooks, Rachel 2006: Learning and work in the lives of young adults, *International Journal of Lifelong Education* VOL. 25, NO. 3 2006, p 271–289, Taylor & Francis
- Brown, Phillip & Andy Green & Hugh Lauder 2001: *High skills : globalization, competitiveness, and skill formation* Oxford : Oxford University Press.
- Lynne Chisholm 1997: Is this a way of understanding education – work relations, i Bynner, John & Lynne Chisholm & Andy Furlong (eds) 1997: *Youth, citizenship and social change in a European context* / Aldershot, Ashgate Hants, England.
- Campbell, John L.; Pedersen, Ove K 2007: Institutional competitiveness in the global economy: Denmark, the United States, and the varieties of capitalism, *Regulation & Governance*, Volume 1, Number 3, September 2007 , pp. 230-246(17)
- Cedefop 2001: *The transition from education to working life - Key data on vocational training in the European Union* Cedefop Reference series, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- <http://www2.trainingvillage.gr/download/publication/keydata/kdt3/2202/2202EN.html>
- Cedefop 2004: *Towards a history of vocational education and training in Europe in a comparative perspective*, Vol 1. Luxembourg, Office for official publications of the European Commision.

- Christensen, Erik, 1978: *Konflikter mellem faglærte og ufaglærte arbejdere : en analyse af forholdet mellem Specialarbejderforbundet i Danmark og Dansk metalarbejderforbund med specielt henblik på en belysning af fagbevægelsens erhvervsuddannelse* Aalborg universitetscenter.
- Colardyn Danielle 2003: Lifelong learning policies in France, *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 23, no. 6 (November–December 2004), p 545–558.
- Crouch, Colin & David Finegold & Mari Sako 2004: *Are skills the answer? : the political economy of skill creation in advanced industrial countries*, Oxford : Oxford University Press.
- Deißinger, Thomas 1994: The evolution of the modern vocational training systems in England and Germany: A comparative view. *Compare: A Journal of Comparative Education*, Marts 94, Vol. 24 Issue 1, p17.
- Deißinger, Thomas 1998: *Beruflichkeit als "organisierendes Prinzip" der deutschen Berufsausbildung*, Eusl Verlag.
- Dieckhoff M. 2008: Skills and occupational attainment: a comparative study of Germany, Denmark and the UK, *Work Employment Society*, 2008; vol. 22: pp. 89-108.
- Due, Jesper & Jørgen Steen Madsen & Carsten Strøby Jensen, 1993: *Den danske model : en historisk sociologisk analyse af det kollektive aftalesystem*, Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Erikson, Erik H. 1971 (original 1968): *Identitet, ungdom og kriser*, København, Hans Reitzel.
- Evans, Karen (2002): Taking control? Agency in young adult transitions in England and the new Germany, *Education + Training* Volume 44, Number 1, p 40.
- Evans, Karen. & Andy Furlong. 1997, 'Metaphors of youth transitions: niches, pathways, trajectories or. navigations', In Bynner, J. & Chisholm, L. & Furlong, A. (eds) (1997) *Youth, Citizenship and Social Change in a European Context*, Ashgate, Aldershot
- Evans, Karen & Walter Heinz 1993: Studying forms of transition: methodological innovation in a cross-national study of youth, *Comparative Education*, June 1993, Vol. 29, Issue 2.
- Evans, Karen & Walter Heinz 1995: Flexibility, learning and risk: Work, training and early careers in England and Germany *Education & Training*. 1995 . Vol. 37, nr 5.
- Fibæk Laursen, Per 2004: Hvad er egentlig pointen ved professioner? Katrin Hjort: *De professionelle*, Roskilde Universitetsforlag.
- Finegold, David & David Soskice 1988: The Failure of Training in Britain: Analysis and Prescription, *Oxford Review of Economic Policy*, Vol 4 no 3, pp. 21–53.
- Furlong, Andy 1992: *Growing up in a classless society? : school to work transitions*, Edinburgh : Edinburgh University Press.
- Fürstenberg, Friedrich 2000: *Berufsgesellschaft in der Krise*. Berlin Edition Sigma

- Gangl, Markus 2001: European patterns of labour market entry - A dichotomy of occupationalized vs. non-occupationalized systems? I *European Societies*, Vol 3, nr 4, 2001: 471–494
- Gangl, Markus & Walter Müller 2000: *Using LFS Data for Cross-National Research: Promises, Examples, and Problems*, Presentation to the International Workshop on Comparative Data on Education-to-Work Transitions, OECD, Paris, 21-23 June 2000, <http://www.mzes.uni-mannheim.de/projekte/catewe/workshop/MUELLER.pdf>
- Gangl, Markus & Walter Müller (Eds) 2003: *Transitions from education to work in Europe : the integration of youth into EU labour markets*, New York : Oxford University Press.
- Geißler, K.A, 1991: Das duale System der industriellen Berufsausbildung hat keine Zukunft. *Leviathan*, 1/1991.
- Giddens, Anthony 1994/1990: *Modernitetens konsekvenser*, København : Hans Reitzel.
- Green, Andy & Alison Wolf & Tom Leney 1999: *Convergence and divergence in European education and training systems* London : University of London, Institute of Education.
- Greinert, Wolf-Dietrich 1999: *Berufsqualifizierung und dritte industrielle Revolution: eine historisch-vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme*, Nomos-Verlags-Gesellschaft, Baden-Baden.
- Grugulis, Irena 2003: The Contribution of National Vocational Qualifications to the Growth of Skills in the UK, *British Journal of Industrial Relations*, 2003, 41:3 sept 2003p 457-75.
- Habermas, Jürgen, 1996/1981: *Teorien om den kommunikative handling*, (uddrag) Aalborg Universitetsforlag.
- Hall, Peter A. & David Soskice (Eds) 2001: *Varieties of capitalism : the institutional foundations of comparative advantage*, Oxford : Oxford University Press.
- Hansen, Erik Jørgen 2002: *Konflikter og uligheder i det moderne samfund*, Værløse : Billesø & Baltzer.
- Hanushek Eric A. & Ludger Woßmann 2006: Does educational tracking affect Performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries *The Economic Journal*, 116 (March), C63–C76.
- Henningsen, Inge 2007: De kønsopdelte uddannelser, København, *LO-dokumentation* nr. 1/2007.
- Heinz, Walter R (ed.) 1999: *From Education to Work: Cross-National Perspectives*. New York: Cambridge University Press
- Heinz, Walter R & Ulrike Nagel 1997: Social change and the modernisation of school-to-work transitions, i Annette Jobert, Catherine Marry, Lucie Tanhuy & Helen Rainbird (Eds): *Education and Work in Great Britain, Germany and Italy*, Routledge, London.

- Heinz; Walter R & Helga Krüger 2001: The life course: innovations and challenges for social research. *Current Sociology* 49, 2001, pp. 29-45
- Heinz; Walter R 2001: Transition discontinuities and the biographical shaping of early work careers; *Journal of Vocational Behavior* 60, 2002, pp. 1-21
- Hillmert, Steffen 2002: Labour market integration and institutions: an Anglo-German comparison. *Work, Employment & Society* 19, 4/2002, pp 675-701.
- Hodkinson, Phil & Andrew C. Sparkes & Heather Hodkinson 1996: *Triumphs and tears : young people, markets and the transition from school to work*, The Manchester Metropolitan University Education Series, David Fulton.
- Ibsen, Flemming & Henning Jørgensen 1979: Fagbevægelse og stat, København, Gyldendal.
- d'Iribarne, Alain & Philippe d'Iribarne 1999: The French education system as the expression of a political culture, *European Journal of Vocational Training* nr 17/1999.
- Juul, Ida 2004: Erhvervsuddannelserne – et forsømt forskningsområde, i *Tidsskrift for Arbejdsliv* nr 4 2004, side 11 – 24.
- Juul, Ida (2005). *På sporet af erhvervspædagogikken*. PhD afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitet: Institut for pædagogisk sociologi.
- Jensen, Torben Pilegaard; Karin Blix Mogensen og Anders Holm (1997): *Valg og veje i ungdomsuddannelserne*, AKF, Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut, København.
- Jørgensen Christian Helms 2002: *Uddannelsesplanlægning – samspil mellem uddannelse og arbejde*, Roskilde Universitetsforlag.
- Jørgensen, Christian Helms 2005: *De danske erhvervsuddannelser i komparativt perspektiv*, Øje på uddannelse LO, København.
- Jørgensen, Christian Helms m. fl. 2006: *Hvorfor oprettes der ikke praktikpladser?*, Øje på uddannelse LandsOrganisationen, København.
- Jørgensen, Christian Helms (2008): School and Workplace as Learning Environments in Vocational Education and Training, in Jørgensen, Christian Helms & Vibe Aarkrog (Eds) (2008): *Divergence and Convergence in Education and Work*, Peter Lang AG Publisher, Zurich.
- Kalleberg, Arne L.2000: Nonstandard Employment Relations: Part-Time, Temporary And Contract Work, *Annual Review of Sociology* 2000. Vol 26, p 341–65
- Katznelson, Noemi & Mette Pless 2006: Unges forestillinger om arbejde, i *Tidsskrift for Arbejdsliv* Vol 8, nr 3 2006, side 37-52.
- Kleemann, Frank & Ingo Matuschek & Günter Voß 1999: *Zur Subjektivierung von Arbeit*. P99-512, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung,

- Koudal, Peter 2004: *Den gode erhvervsuddannelse*, Phd afhandling ved Forskerskolen i Livslang Læring, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitetscenter.
- Kraus, Katrin 2006: *Vom Beruf zur Employability?* VS Verlag für Sozialwissenschaft, Wiesbaden.
- Kristensen, Peer Hull: 1996: *Denmark : an experimental laboratory of industrial organization*, Doktordisputats, Handelshøjskolen i København.
- Larsen, Lene 2003: *Unge, livshistorier og arbejde : -produktionsskolen som rum for liv og læring*, Frederiksberg C. : Roskilde Universitetsforlag, 2003.
- Lefresne, Florence 1994: De unges erhvervsmæssige indslusning i Det Forenede Kongerige, *Erhvervsuddannelse CEDEFOP 2/94*.
- LOs arbejdsmarkedsrapport 2006:  
[http://www.lo.dk/smmedia/Zoom%20p%20arbejdsmarkedet%202006.pdf?mb\\_GUID=6C7AF85A-9AB8-4152-81BC-BFAD6A07CBC8.pdf](http://www.lo.dk/smmedia/Zoom%20p%20arbejdsmarkedet%202006.pdf?mb_GUID=6C7AF85A-9AB8-4152-81BC-BFAD6A07CBC8.pdf)
- Luhmann Niklas 2006: *Samfundets uddannelsessystem*, København : Hans Reitzel.
- Lundgren, Kurt 2002: 'just in time learning' och livslångt lärande, i Kenneth Abrahamsson, m.fl. (red): *Utbildning, Kompetens och Arbete*, Studentlitteratur, Lund.
- Lutz, Burkhardt 1976: „Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich“. In Hans-Gerhard Mendius (ed.) (1976): *Betrieb, Arbeitsmarkt – Qualifikation 1*, Aspekte, Frankfurt am Main.
- Marsden, David 1999: *A theory of employment systems : micro-foundations of societal diversity*, New York : Oxford University Press.
- Maurice, Marc & Francois Sellier & Jean-Jacques Silvestre (1986): *The social foundation of industrial power*, The MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- Mehlbye, P Hagensen, T Halgreen: *Et frit valg? Unges overgang fra grundskolen til ungdomsuddannelserne*, AKF Forlaget – [www.akf.dk](http://www.akf.dk)
- Mills, C Wright 1951/1968: *De nye middelklasser*, København, Fremad.
- Minister for ligestilling 2006: *Kvindes og mænds uddannelser og job*, (sammen med SFI)  
[http://www.lige.dk/Files/PDF/redegoerelse\\_uddannelse\\_job.pdf](http://www.lige.dk/Files/PDF/redegoerelse_uddannelse_job.pdf)
- Müller, Walter & Shavit, Yossi 1998: The institutional embeddedness of the stratification process: a comparative study of qualifications and occupations in thirteen countries, in Yossi Shavit & Walter Müller (eds) *From School to Work, A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*, Oxford: Clarendon Press, pp. 1–48.
- Nielsen, Klaus & Steinar Kvale (Red) 1999: *Mesterlære*, Hans Reitzel, København.



- Nørregaard, Georg 1977/1943: *Arbejdsforhold indenfor dansk haandværk og industri 1857-1899*, København : Gyldendal.
- OECD 2008: *OECD/CERI Study Of Systemic Innovation In Vet Systemic Innovation in the Danish VET System Country Case Study Report*. [www.oecd.org/dataoecd/19/23/40892777.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/19/23/40892777.pdf)
- Olofsson, Jonas 2003: *Grundläggande yrkesutbildning och övergången skola–arbetsliv – en jämförelse mellan olika utbildningsmodeller*, IFAU rapport 2003:8. Uppsala.
- Olofsson, Jonas & Eskil Wadensjö 2007: *Ungdomar, utbildning och arbetsmarknad i Norden – lika men ändå olika*, FAS  
<http://www.fas.se/upload/dokument/publiktioner/pdf/Rapport%202007-004.pdf>
- Rasmussen, Horsholt P, 1990: Erhvervsuddannelsernes betydning for differentieringen i kvalifikations- og interesseudviklingen blandt faglærte, i Rasmussen, Palle (Red): *Kvalificering til hvad? - for hvem?* Aalborg Universitetsforlag.
- Raffe, David 2003: Pathways Linking Education and Work: A Review of Concepts, Research, and Policy Debates, *Journal of Youth Studies*, Vol 6, nr 1 2003
- Raffe, David 1997: The 'transition from school to work' and its heirs – analysis of a changing research field, in Annette Jobert a.o. *Education and work in Great Britain, Germany and Italy*, London : Routledge.
- Ryan, Paul 1999: The school to work transition: issues for further investigations, DEELSA, OECD, Paris.
- Sengenberger, Werner 1990: Flexibility in the labour market - internal versus external adjustment in international comparison, In: Appelbaum & Schetkatt (Eds): *Labor market adjustment to structural change and technological progress*, Praeger, New York.
- Sennett, Richard 1999 [1998]: *Det fleksible menneske*, Århus, Hovedland.
- Simonsen, Birgitte & Knud Illeris & Lars Ulriksen & Noemi Katznelson 2002: *Ungdom, Identitet og Uddannelse*, Roskilde Universitetsforlag.
- Smistrup, Morten 2003: *Bankmedarbejderen: splittet mellem Varnæs og Scrooge (og Merkur venter i kulissen) : fag, faglighed og identitet blandt danske bankmedarbejdere*, Roskilde : Ph.d. afhandling, RUC, Institut for pædagogik og uddannelsesforskning.
- Sorge, Arndt & Malcolm Warner, 1986: *Comparative factory organisation, an anglo-german comparison of management & manpower in manufacturing*, Aldershot, Gover.
- Streeck, Wolfgang, 1991: On the institutional conditions of diversified quality production. I Matzner og Streeck (Red): *Beyond keynesianism. The socioeconomics of production and full employment*. Edward Elgar, Aldershot.

- Streeck, Wolfgang 1992: *Social institutions and economic performance : studies of industrial relations in advanced capitalist economies*, Sage, London.
- Sørensen, John Houman m.fl. 1984: *Lærlinge, uddannelse og udbytning : om lærlingeuddannelsernes økonomiske, politiske og ideologiske funktioner*, Bd 1-4, Aalborg : Aalborg Universitetsforlag.
- Thelen, Kathleen 2004: *How institutions evolve : the political economy of skills in Germany, Britain, the United States, and Japan*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Szydlik, Marc 2002: Vocational education and labour markets in deregulated, flexibly coordinated and planned societies, i *European Societies* Vol 4 nr 1 2002: 79–105
- Undervisningsministeriet 1998: *The transition from initial education to working life : the Danish country report*, 1998. <http://eng.uvm.dk/publications/16transition/hel.htm>
- Undervisningsministeriet 2000: *Pædagogiske og didaktiske overvejelser bag erhvervsuddannelsesreform 2000*, <http://pub.uvm.dk/2000/didak/index.html>
- Undervisningsministeriet 2008: Tal der taler 2007 - Uddannelsesnøgletal 2007, <http://pub.uvm.dk/2008/taldertaler/>
- Verdier, Eric 2002: *European labour markets and education systems seen in relation to firm strategies and national innovation systems – a comparative perspective*, Paper for the December 5-6 Loc Nis Workshop, Rebild, Denmark <http://www.univ-aix.fr/lest/lesdocuments/-lesdocumentsdetravail/verdier/eurolab.pdf>
- Voß, G. Günter 2002: Auf dem Wege zum Individualberuf? Zur Beruflichkeit des Arbeitskraftunternehmers, in: Kurz, Th (Hg.), *Der Beruf in der Moderne*. Opladen: Leske+Budrich
- Walther, Andreas. 2006: Regimes of youth transitions: Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts, *Young*, May 1, 2006; 14(2): 119 - 139.
- Volmerg, B.& E. Senghaas-Knobloch & Th. Leithäuser, 1986: *Betriebliche Lebenswelt, Einer sozialpsychologie industrieller arbeitverhältnisse*, Westdeutscher Verlag.
- Willis, Paul, 1977: *Fostran till lönearbete*, Röda Bokförlaget, Göteborg.
- Wolbers. Maarten H. J. 2007: Patterns of Labour Market Entry A Comparative Perspective on School-to-Work Transitions in 11 European Countries, *Acta Sociologica*, September 2007, Vol 50(3): 189–210.
- Wyn, Johanna & Peter Dwyer, 2000: New patterns of youth transition in education, in *International Social Science Journal* vol 52 nr 164, juni 2000, p. 147-159, Blackwell Publishing.

Zangenberg, Carsten U. & Hans E. Zeuthen 1998: *Den hvide hue : hvad fører den til? : uddannelses- og erhvervskarrierer for studenter- og hf-årgangene 1975 til 1993*, Danmarks Statistik

Zoll, Rainer, 1993: *Alltagssolidarität und Individualismus. Zum soziokulturellen Wandel*. Suhrkamp. SV. Frankfurt aM.

Aaro.dk 2006: Beskrivelse af Brummers Gård på Årø: [http://www.aaro.dk/aaro/whadmin.nsf/\(frontendmenu\\_dokumenter\)/\\_27F48BE5531BD04AC1256E63004938D6?OpenDocument](http://www.aaro.dk/aaro/whadmin.nsf/(frontendmenu_dokumenter)/_27F48BE5531BD04AC1256E63004938D6?OpenDocument)

**Bilag**

## Evaluering af den merkantile reform

Til elever, som afslutter en merkantil uddannelse sommer/efterår 2000

---

### Baggrundsspørgsmål

#### 1. Hvilken uddannelse har du fulgt?

(Sæt kun ét kryds)

- ☐<sub>1</sub> Administration
- ☐<sub>2</sub> Offentlig administration
- ☐<sub>3</sub> Regnskab og revision
- ☐<sub>4</sub> Spedition og shipping
- ☐<sub>5</sub> Kapitalkædedrift, dagligvarer
- ☐<sub>6</sub> Salgsassistent, tekstil
- ☐<sub>7</sub> Salgsassistent, isenkram
- ☐<sub>8</sub> Blomsterdekoratør
- ☐<sub>9</sub> Engroshandelsassistent uden branche
- ☐<sub>10</sub> Engroshandelsassistent, VVS
- ☐<sub>11</sub> Pengeinstitut
- ☐<sub>12</sub> Andet, skriv: \_\_\_\_\_

#### 2. Hvor mange medarbejdere er/var der i din praktikvirksomhed (hvis virksomheden er placeret på flere forskellige adresser, gælder det kun for den adresse, hvor du selv arbejder)?

(Sæt ét kryds i hver kolonne)	I alt i virksomheden	I samme personalekategori som dig selv
1 – 4	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
5 – 9	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
10 – 19	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>
20 – 49	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>

50 – 99	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
100 og derover	<input type="checkbox"/> <sub>6</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>6</sub>
Ved ikke	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>

### 3. Med hvilken baggrund kom du ind på specialet?

(Sæt kun ét kryds)

- ☐<sub>1</sub> Direkte (HH/HHx)  
☐<sub>2</sub> Hg1  
☐<sub>3</sub> Hg2  
☐<sub>4</sub> Hgv (særlig hg for voksne)  
☐<sub>5</sub> Hgs (18 ugers hg for studenter )  
☐<sub>6</sub> Andet, skriv hvilken: \_\_\_\_\_

### 4. Hvilken skoleuddannelse havde du afsluttet, inden du begyndte på din merkantile uddannelse?

(Sæt kryds ved den højeste)

- ☐<sub>1</sub> 9. klasse  
☐<sub>2</sub> 10. klasse  
☐<sub>3</sub> Gennemført første år af HH  
☐<sub>4</sub> Gymnasium, HF, HTx  
☐<sub>5</sub> HH/HHx  
☐<sub>6</sub> Andet, skriv: \_\_\_\_\_

### 5. Hvad syntes du om at gå i skole, inden du begyndte din merkantile uddannelse?

(Kun ét kryds)

Meget godt	Godt	Hverken godt eller dårligt	Dårligt	Meget dårligt	Ved ikke
<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>

## 6. Når du tænker tilbage på tiden inden du begyndte på din merkantile uddannelse, hvad fik dig til at vælge netop den uddannelse?

(Sæt evt. flere kryds)

- ☐<sub>1</sub> Jeg havde interesse for erhvervet
- ☐<sub>1</sub> Jeg har været i erhvervspraktik inden for erhvervet
- ☐<sub>1</sub> Jeg har haft fuldtidsarbejde inden for erhvervet
- ☐<sub>1</sub> Jeg har haft fritidsjob inden for erhvervet
- ☐<sub>1</sub> Mine forældre eller anden familie har en tilknytning til erhvervet
- ☐<sub>1</sub> En eller flere af mine kammerater valgte det samme erhverv
- ☐<sub>1</sub> Jeg blev vejledt til at vælge uddannelsen
- ☐<sub>1</sub> Andet, skriv: \_\_\_\_\_

## 7. I hvilket omfang har du haft fast erhvervsarbejde (mere end 28 timer pr. uge), inden du begyndte på din merkantile uddannelse?

(Kun ét kryds)

- ☐<sub>0</sub> Slet ikke
- ☐<sub>1</sub> I 0-3 måneder
- ☐<sub>2</sub> I 4-6 måneder
- ☐<sub>3</sub> I 6-12 måneder
- ☐<sub>4</sub> Mere end 12 måneder

## 8. Hvordan var elevsammensætningen på specialeuddannelsen?

(Sæt ét kryds i hver kolonne)	ca. 100%	66%	50%	33%	ca. 0%
Hg1'ere	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
Hg2'ere	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
HH/HHx'er	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
Andre (fx studenter/hf)	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>

## 9. Har du fået merit for et eller flere specialefag (fag, du har fået godskevet så du ikke behøvede, at gå til eksamen)?

(Sæt kun ét kryds)

- ☐<sub>0</sub> Nej, ingen → gå til sp. 11  
☐<sub>1</sub> Ja, skriv antal: \_\_\_\_ → gå til næste spørgsmål

## 10. Hvis du har fået merit for et eller flere fag, bedes du tage stilling til følgende udsagn

(Sæt to kryds i hver række)	Ja	Nej		Det er en god løsning	Det er en dårlig løsning
• Jeg skulle være til undervisningen, men min indsats blev ikke evalueret	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	→	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
• Jeg havde fri i de pågældende timer	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	→	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
• Jeg fulgte anden undervisning i de pågældende timer	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	→	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>

## Skoleopholdene

## 11. Når du ser tilbage på skoleopholdene i specialedannelsen, hvordan vurderer du så dit udbytte?

(Et kryds i hver række)	Meget stort	Stort	Hverken stort eller lille	Lille	Meget lille	Ved ikke
• Alt i alt	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>
• Den teoretiske undervisning	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>
• De praktiske opgaver i undervisningen	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>

## 12. Hvordan syntes du, at fordelingen var mellem praktisk og teoretisk undervisning på skoleopholdene?

(Kun ét kryds)

- ☐<sub>1</sub> Fordelingen var tilpas



- ☐<sub>2</sub> Jeg ville gerne have haft mere teoretisk undervisning
- ☐<sub>3</sub> Jeg ville gerne have haft flere praktiske opgaver i undervisningen
- ☐<sub>8</sub> Ved ikke

**13. Hvordan vurderer du niveauet i skoleundervisningen?**

(Et kryds i hver række)	Meget højt	Højt	Hverken højt eller lavt	Lavt	Meget lavt	Ved ikke
• Niveauet i den teoretiske undervisning	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>
• Niveauet i de praktiske opgaver	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>

**14. I hvilket omfang var undervisningen i specialefagene en gentagelse, når du sammenligner med tilsvarende fag på HG eller anden merkantil uddannelse, du har været igennem?**

Sæt et kryds i hver linie	Har ikke fulgt denne undervisn.	Det var udelukkende en gentagelse	Det var i høj grad en gentagelse	Det var i nogen grad en gentagelse	Det var slet ikke en gentagelse	Ved ikke
• I sammenligning med Hg1	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>
• I sammenligning med Hg2	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>
• I sammenligning med HHx	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>
• I sammenligning med anden merkantil undervisning, du har haft	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>

**15. I hvilken grad kunne du anvende det du lærte i skolen, når du kom tilbage i virksomheden?**

(Kun ét kryds)

I Meget høj grad	I høj grad	Hverken i høj eller ringe grad	I ringe grad	I meget ringe grad	Ved ikke
------------------	------------	--------------------------------	--------------	--------------------	----------

<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>
---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------

**16. Hvor ofte kan du i nedenstående situationer anvende den teori, du lærte på skoleopholdene?**

Sæt et kryds i hver linie	Meget ofte	Ofte	Lejlighedsvis	Sjældent	Meget sjældent	Aldrig
• Når jeg skal løse opgaver i skolen	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>6</sub>
• Når jeg skal lære noget nyt i skolen	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>6</sub>
• Når jeg er i skole og tænker over, hvad jeg arbejder med i praktikken	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>6</sub>
• Når jeg løser arbejdsopgaver i praktikken	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>6</sub>
• Når jeg er i praktik og tænker over, hvordan jeg skal løse en arbejdsopgave	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>6</sub>

**17. Hvor ofte blev nedenstående undervisningsformer anvendt i skolen?**

Sæt et kryds i hver linie	Næsten altid	Ind imellem	Sjældent	Aldrig	Det har jeg glemt
• Læreren underviser	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
• Eleverne fik individuelle opgaver	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
• Projekt-/gruppearbejde	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
• Selvstudier	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
• Virksomhedsbesøg/ekskursioner	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>

**18. Hvor stort eller lille var dit udbytte af følgende undervisningssituationer/-undervisningsformer?**

Sæt et kryds i hver linie	Meget stort	Stort	Hverken stort eller lille	Lille	Meget lille	Anvendes ikke
• Læreren underviser	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>6</sub>
• Individuelle opgaver	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>6</sub>
• Projekt-/gruppearbejde	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>6</sub>
• Selvstudier	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>6</sub>
• Diskussioner i klassen	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>6</sub>
• Når læreren bringer eksempler fra praksis ind i undervisningen	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>6</sub>
• Når elever bringer eksempler fra praksis ind i undervisningen	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>6</sub>
• Virksomhedsbesøg/ekskursioner	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>6</sub>

**19. Hvor ofte skete nedenstående ting i undervisningen**

Sæt et kryds i hver linie	Ofte	Lejlighedsvis	Sjældent	Aldrig	Ved ikke
• Lærerne brugte eksempler, som du kunne genkende fra din hverdag	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>
• Du selv eller andre kom med eksempler fra praktikvirksomheden	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>
• Du kunne snakke med, når der blev diskuteret praktiske erfaringer i timerne	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>

**20. Angiv din holdning til følgende udsagn!**

Sæt et kryds i hver linie	Helt enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Ved ikke
• Elever med HH eller studentereksamen dominerer, når der diskuteres i klassen	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>
• Elever med Hg-baggrund har nemmere ved at arbejde sammen i projektgrupper	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>
• Elever med Hg-baggrund er med til at sørge for, at diskussionerne ikke bliver for teoreti-	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>

ske						
• Elever med HH bidrager mest med teoretisk viden i projektarbejdet	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>
• Det er bedst, at der er en blanding af elever med forskellig baggrund	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>
• Forskellen på HH'ere og Hg'ere forsvinder i løbet af specialedelen	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>
• Det er bedst, når eleverne har samme baggrund	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>

### ***Praktiktopholdene***

#### **21. Når du ser tilbage på dine praktikophold, hvordan vurderer du så dit udbytte?**

(Kun ét kryds)

Meget stort	Stort	Hverken stort eller lille	Lille	Meget lille	Ved ikke
<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>

#### **22. Hvor ofte eller sjældent har du i praktiktiden arbejdet...**

Sæt et kryds i hver linie	Altid	Ofte	Ind i mellem	Sjældent	Aldrig	Ved ikke
• .. alene	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>
• .. sammen med andre elever	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>
• .. sammen med udlærte medarbejdere	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>

#### **23. Hvor ofte har du skiftet arbejdsopgaver i praktikken?**

Sæt et kryds i hver linie	Hver gang	Ofte	Enkelte gange	Aldrig
• Hvor ofte har du skiftet arbejdsopgaver, når du er kommet tilbage fra en skoleperiode?	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
• Hvor ofte har du skiftet arbejdsopgaver inden en skoleperiode, for at kunne forberede dig til det, du skulle lære på skolen?	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
• Hvor ofte har du skiftet arbejdsopgaver undervejs – uden at der var en sammenhæng til skoleperioderne?		<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>

## 24. Oplever du, at der er vigtige områder indenfor dit fag, du ikke har fået lejlighed til at arbejde med i praktiktiden?

(Kun ét kryds)

- ☐<sub>1</sub> Ja, skriv hvilke: \_\_\_\_\_
- ☐<sub>2</sub> Nej

## 25. I hvilken grad har du i din praktikvirksomhed....

Sæt et kryds i hver linie	I høj grad	I nogen grad	I ringe grad	Slet ikke	Ved ikke
• ... haft mulighed for at arbejde med forskelligartede opgaver i virksomheden?	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>
• ... oplevet, at de opgaver du har fået, hang sammen med det, du lærte på skoleopholdene?	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>
• ... oplevet, at det du lærte på skolen var noget, som virksomheden bruger eller arbejder med?	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>
• ... oplevet, at virksomheden arbejder med områder, som du ikke har hørt om på skolen?	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>
• ... oplevet, at du lærte noget på skolen, som virksomheden ikke bruger eller arbejder med	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>

## 26. Du bedes svare ja eller nej til følgende spørgsmål!

Sæt et kryds i hver linie	Ja	Nej
• Har du haft en uddannelsesplan?	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
• Har du haft en person på din arbejdsplads, som tog sig af din oplæring i hverdagen?	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
• Har du haft en oplæringsansvarlig?	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
• Var det din oplæringsansvarlige, som tog sig af din oplæring i hverdagen?	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
• Har du haft en uddannelsesansvarlig?	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
• Har du holdt møder med din uddannelsesansvarlige?	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
• Har du haft en uddannelsesbog?	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
• Har du anvendt en logbog/dagbog?	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>

## 27. Hvornår har du haft uddannelsessamtaler med virksomheden?

(Sæt eventuelt flere kryds)

- ☐<sub>1</sub> Lige før skoleopholdene
- ☐<sub>1</sub> Lige efter skoleopholdene
- ☐<sub>1</sub> På andre tidspunkter
- ☐<sub>1</sub> Jeg har ingen samtaler haft

## 28. Har du under din merkantile uddannelse været på anden uddannelse?

(Sæt eventuelt flere kryds)

- ☐<sub>1</sub> Jeg har været på branchekurser (fx produktkendskab, EDB-kurser mv.)
- ☐<sub>1</sub> Jeg har læst et eller flere merkonomfag sideløbende med min merkantile uddannelse
- ☐<sub>1</sub> Jeg har læst HD sideløbende med min merkantile uddannelse
- ☐<sub>1</sub> Anden uddannelse, skriv hvilken: \_\_\_\_\_
- ☐<sub>1</sub> Nej, jeg har ikke været på anden uddannelse sideløbende med min merkantile uddannelse

## 29. I hvilken grad føler du, at den uddannelse, du har fået i praktikken, er et godt grundlag for at søge et (andet) job?

(Kun ét kryds)

I høj grad	I nogen grad	I ringe grad	Slet ikke	Ved ikke
<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>

*Fagprøven*

### 30. Hvor fik du den vigtigste inspiration til emnet for din fagprøve?

(Kun ét kryds)

- ☐<sub>1</sub> Det var min egen idé  
☐<sub>2</sub> Fra andre elever  
☐<sub>3</sub> Fra skolen  
☐<sub>4</sub> Fra virksomheden  
☐<sub>5</sub> Fra andre, skriv: \_\_\_\_\_  
☐<sub>8</sub> Husker ikke

### 31. I hvor høj grad har du diskuteret emnet for din fagprøve med virksomheden?

(Kun ét kryds)

I meget høj grad	I nogen grad	I ringe grad	Slet ikke	Ved ikke
<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>

### 32. Hvem traf den endelige beslutning om, hvad emnet for din fagprøve blev?

(Kun ét kryds)

- ☐<sub>1</sub> Jeg selv  
☐<sub>2</sub> Skolen  
☐<sub>3</sub> Virksomheden  
☐<sub>4</sub> Andre, skriv: \_\_\_\_\_

### 33. Tog du i din fagprøve fat på et emne, som ingen andre i virksomheden havde arbejdet med før?

(Kun ét kryds)

- ☐<sub>1</sub> Ja  
☐<sub>2</sub> Tildels  
☐<sub>3</sub> Nej  
☐<sub>4</sub> Ved ikke

### 34. Hvordan vurderer du den vejledning, du fik i forbindelse med at udarbejde problemformuleringen?

Sæt et kryds i hver linie	Fik ingen	Meget god	God	Hverken god eller dårlig	Dårlig	Meget dårlig	Ved ikke
• Fra skolen	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>
• Fra den oplæringsansvarlige	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>
• Fra den uddannelsesansvarlige	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>
• Fra andre medarbejdere	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>
• Fra andre elever	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>

### 35. Har du været til eksamen i din fagprøve?

(Kun ét kryds)

- ☐<sub>1</sub> Ja → gå til næste spørgsmål (sp. 36)  
☐<sub>2</sub> Nej → gå til spørgsmål 43 på side 10



### 36. Hvor stor en betydning havde fagprøven for dit samlede udbytte af uddannelsen?

(Kun ét kryds)

Meget stor	Stor	Hverken stor eller lille	Lille	Meget lille	Ved ikke
<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>

### 37. Bliver resultatet af din fagprøve anvendt i din praktikvirksomhed (eller vil det blive anvendt i fremtiden)?

(Kun ét kryds)

- ☐<sub>1</sub> Resultatet bliver anvendt som det var, eller med ganske få ændringer
- ☐<sub>2</sub> Noget af resultatet af min fagprøve bliver anvendt
- ☐<sub>3</sub> Resultatet bliver ikke anvendt
- ☐<sub>8</sub> Ved ikke

### 38. Hvordan var dine muligheder for at gennemføre de ideer, du havde til fagprøven?

Sæt et kryds i hver linie	Nej – slet ikke	Ja – nogle ting	Ja – mange ting
• Var der ting, du ønskede at gøre i forbindelse med fagprøven, som du måtte opgive, fordi der manglede penge (f.eks. til materialer)?	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>
• Var der ting, du måtte opgive, fordi du (f.eks. af konkurrencemæssige grunde) ikke kunne få oplysninger fra virksomheden?	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>
• Var der ting, du ønskede at gennemføre, som du måtte opgive fordi du ikke havde tid nok til at gennemføre dem?	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>

### 39. Du bedes svare ja eller nej til følgende påstande!

Sæt et kryds i hver linie	Ja	Nej
• Jeg fik de 4 dage af virksomheden, som jeg har krav på til udarbejdelse af selve fagprøven (offentlig administration 9 dage)	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
• Jeg fik ekstra tid af virksomheden til at udarbejde fagprøven – ud over den tid, som jeg har krav på	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
• Jeg fik tid af virksomheden til at forberede fagprøven sideløbende med, at jeg udførte andre arbejdsopgaver	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
• Den samlede tid, jeg fik af virksomheden, var tilstrækkelig til, at jeg kunne nå at udarbejde fagprøven	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
• Jeg måtte selv bruge noget af min fritid til at udarbejde fagprøven	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
• Jeg havde for megen tid til at udarbejde fagprøven	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>

### 40. Hvordan vurderer du den vejledning, du fik i forbindelse med udarbejdelse af fagprøven?

Sæt et kryds i hver linie	Fik ikke nogen	Meget god	God	Hverken god eller dårlig	Dårlig	Meget dårlig	Ved ikke
• Fra skolen	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>
• Fra den oplæringsansvarlige	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>
• Fra den uddannelsesansvarlige	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>
• Fra andre medarbejdere	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>
• Fra andre elever	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>

### 41. Hvad er din vurdering af samarbejdet mellem virksomheden og skolen omkring fagprøven?

(Kun ét kryds)

Meget godt	Godt	Hverken godt eller dårligt	Dårligt	Meget dårligt	Der var intet samarbejde
<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>

## 42. Når du skal vurdere din fagprøve, i hvilken grad er det så din oplevelse, at...

Sæt et kryds i hver linie	I høj grad	I nogen grad	I ringe grad	Slet ikke	Ved ikke
• ... du måtte sætte dig ind i nogle helt nye ting for at udarbejde din fagprøve?	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>
• ...din fagprøve bidrog til, at du bedre kom til at forstå det, du havde lært igennem uddannelsen?	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>
• ... at du lavede en fagprøve, som du selv var tilfreds med?	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>
• ... at din eksamen forløb på en tilfredsstillende måde?	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>
• ... at din fagprøve fik en retfærdig bedømmelse?	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>

## 43. Har du nogle kommentarer til uddannelsesforløbet i øvrigt?

---



---



---



---



---

## **Tak fordi du tog dig tid til at udfylde spørgeskemaet!**

Skemaet returneres i den vedlagte svarkuvert inden d. 18. august 2000!

Hvis du har spørgsmål om spørgeskemaet og formålet med undersøgelsen kan du ringe eller E-maile til:

Flemming Pedersen,

Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse, Rosensørns Allé 31, 1970 Frederiksberg C.

Telefon: 3524 7934

E-mail: [flemming.pedersen@delud.dk](mailto:flemming.pedersen@delud.dk)

## Bilag 2. Spørgeskema 2006

### Velkommen til undersøgelsen

Det er ganske let at udfylde skemaet; nogle spørgsmål kan der kun sættes ét kryds, i andre kan der sættes flere. Skriv gerne kommentarer i de åbne felter.

Bare for at undgå misforståelser; Når vi spørger til 'din uddannelse' taler vi om den uddannelse i offentlig administration som du afsluttede i 2000; og når vi spørger til 'dit fagområde' er det altså arbejde inden for offentlig administration vi mener. Desuden er det hele uddannelsen – altså *både perioderne på skolen, men også elevtiden i virksomheden* – som vi taler om når vi taler om 'din uddannelse'.

For at komme videre i skemaet skal du klikke på pilen nederst til højre (og du kan gå tilbage og rette i dine besvarelser via pile til venstre).

Endnu engang tak fordi du deltager!

## I. Hvad fik du ud af din uddannelse?

### 1. Hvad fik du ud af din uddannelse - fagligt?

	I høj grad	I nogen grad	I ringe grad	Slet ikke	Ved ikke
1. Jeg blev i stand til at løse mange forskellige opgaver indenfor faget	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
2. Jeg fik et grundlag for at lære nye opgaver indenfor andre fagområder	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
3. Jeg fik en faglig stolthed og arbejdsglæde	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
4. Jeg fik tillid til at jeg kunne klare mig fagligt indenfor mit fagområde	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

## 2. Hvad fik du ud af din uddannelse i offentlig administration - i øvrigt?

	I høj grad	I nogen grad	I ringe grad	Slet ikke	Ved ikke
1. Jeg lærte omgangsfor- merne inden for mit fagom- råde	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
2. Jeg fik et socialt netværk med andre elever fra Han- delsskolen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
3. Jeg fik et socialt netværk med kolleger fra den virk- somhed hvor jeg var elev	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
4. Jeg fik lyst til en fremtid indenfor den offentlige ad- ministration	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

## 3. Hvilken nytte har du haft af de forskellige dele af din uddannelsen i de 6 år der er gået, siden du afsluttede den?

Skoleundervisningen

Praktikken i en virksomhed

4. Hvis du har kommentarer om udbyttet af din uddannelse, så skriv dem her:

## II. Perioden fra afslutning af kontoruddannelsen til i dag

5. Dit første job efter afslutningen af din uddannelse - var det ...

... på den arbejdsplads hvor du var elev under din uddan- nelse?	... et andet job inden for offentlig administra- tion?	... et job inden for det merkantile område me- re generelt?	... et job helt uden for det merkantile område.
(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>



# 6. Dit første arbejde inden for offentlig administration - hvordan fik du det?

Jeg	Jeg	Jeg	Jeg	Jeg	Jeg	Jeg
har	blev	fandt	fandt	fandt	fandt	fandt
aldrig	ansat i	arbej-	arbej-	arbej-	arbej-	arbej-
haft	den	de	de	de	de	de
arbej-	virk-	gen-	gen-	gen-	gen-	gen-
de	som-	nem	nem	nem	nem	nem
inden-	hed	mit	mit	fami-	fagfor	an-
for	hvor	net-	net-	lie	enin-	nonce
offent	jeg	værk	værk	eller	gen	i en
lig	blev	fra	fra	ven-	eller	avis,
admi-	uddan	den	sko-	ner	A-	på
nistra-	net	virk-	len		kas-	nettet
tion		som-			sen	eller
		hed				ar-
		hvor				bejds-
		jeg				for-
		havde				mid-
		været				lingen
		elev				
(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>

# 7. Hvor mange gange har du skiftet job siden du blev færdig med din uddannelse?

Antal jobskift hvor du er  
blevet i samme 'virksom-  
hed' \_\_\_\_\_

Antal jobskift hvor du er  
skiftet til en ny 'virksomhed' \_\_\_\_\_

8. Hvad var årsagerne til at du har skiftet virksomhed?

9. Når du har skiftet job, på hvilke måder har du fundet nyt arbejde? (sæt gerne flere krydser)

Jeg	Jeg er	Jeg	Jeg	Jeg	Jeg	Jeg
har	blevet	har	har	har	har	har
ikke	ansat	fundet	fundet	fundet	fundet	fundet
skiftet	et	arbej-	arbej-	arbej-	arbej-	arbej-
job	andet	de	de	de	de	de
	sted i	gen-	gen-	gen-	gen-	gen-
	sam-	nem	nem	nem	nem	nem
	me	mit	mit	fami-	fagfor	an-
	virk-	net-	net-	lie	enin-	nonce
	som-	værk	værk	eller	gen	i en
	hed	fra	fra	ven-	eller	avis,
		tidli-	sko-	ner	A-	på
		gere	len		kas-	nettet
		ansætt			sen	eller
		elser				ar-
						bejds-
						for-
						mid-
						lingen
(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>

10. Hvilken af følgende beskrivelser passer bedst på din oplevelse af dine muligheder efter du havde afsluttet din uddannelse?

11. Hvilken type arbejde har du haft siden afslutningen af din uddannelse?

12. Hvilke former for ansættelser har du haft siden afslutningen af din uddannelsen?

13. Har du deltaget i efter- og videreuddannelse?

14. Hvis du har kommentarer til nogle af de ovenstående spørgsmål eller andre ting vedrørende perioden fra afslutningen af din uddannelse og til nu så skriv dem her;

### III. Dit nuværende arbejde

15. Hvor ofte løser du følgende opgaver i dit nuværende arbejde?

	Meget ofte	Ofte	Sjældent	Aldrig	Ved ikke
Opgaver der er mere rutineprægede end din uddannelse kvalificerer dig til	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Opgaver der er mere krævende end din uddannelse kvalificerer dig til	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

**16. Hvor stor tilknytning oplever du til følgende grupper?**

	Stor til- knytning	Nogen tilknyt- ning	Lille til- knytning	Ingen tilknyt- ning	Ved ikke
Til min fagforening eller mit fagforbund	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Til min virksomhed eller institution	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Til kolleger indenfor mit fagområde på andre ar- bejdspladser	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Til kolleger indenfor mit fagområde på min nuvæ- rende arbejdsplads	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Til øvrige kolleger på min nuværende arbejdsplads	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

**17. Har I en faglig klub for kontorområdet på din arbejdsplads? (HK-klub)**

**18. Hvis du har kommentarer til nogle af de ovenstående spørgsmål eller andre ting vedrørende dit nuværende arbejde så skriv dem her;**

## IV. Dit fremtidige arbejdsliv

### 18. Hvilken betydning ville følgende have for dig, hvis du frit kunne vælge arbejde?

	Stor be- tydning	Nogen betyd- ning	Lille betyd- ning	Ingen betyd- ning	Ved ikke
1 At arbejdet er fagligt ud- fordrende	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
2 At der er et godt socialt miljø på arbejdspladsen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
3 At jeg har mulighed for at udføre arbejdet ordentligt	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
4 At jeg får en god løn	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
5 At jeg får anerkendelse for mit arbejde	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
6 At jeg får mulighed for personlig udvikling	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
7 At jeg kan arbejde frit og selvstændigt	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
8 At jeg selv kan bestem- me arbejdstiden	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
9 At jeg har muligheder for karriere (forfremmelse)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

## 19. Hvor ønsker du at være om 5 år

ansat i	ansat i	ansat i	ansat i	arbejde	i gang
samme	et andet	en an-	et le-	som	med en
type af	job i	den	derjob	selv-	videre-
job	samme	virk-		stændig	uddan-
som i	virk-	somhed			nelse
dag	somhed	/ orga-			
	/ orga-	nisation			
	nisation	/ insti-			
	/ insti-	tution			
	tution				
(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

## 20. Må vi kontakte dig vedrørende deltagelse i et personligt interview om din uddannelse og dit arbejdsliv? (Hvis du svarer ja vil vi muligvis kontakte dig)

Ja

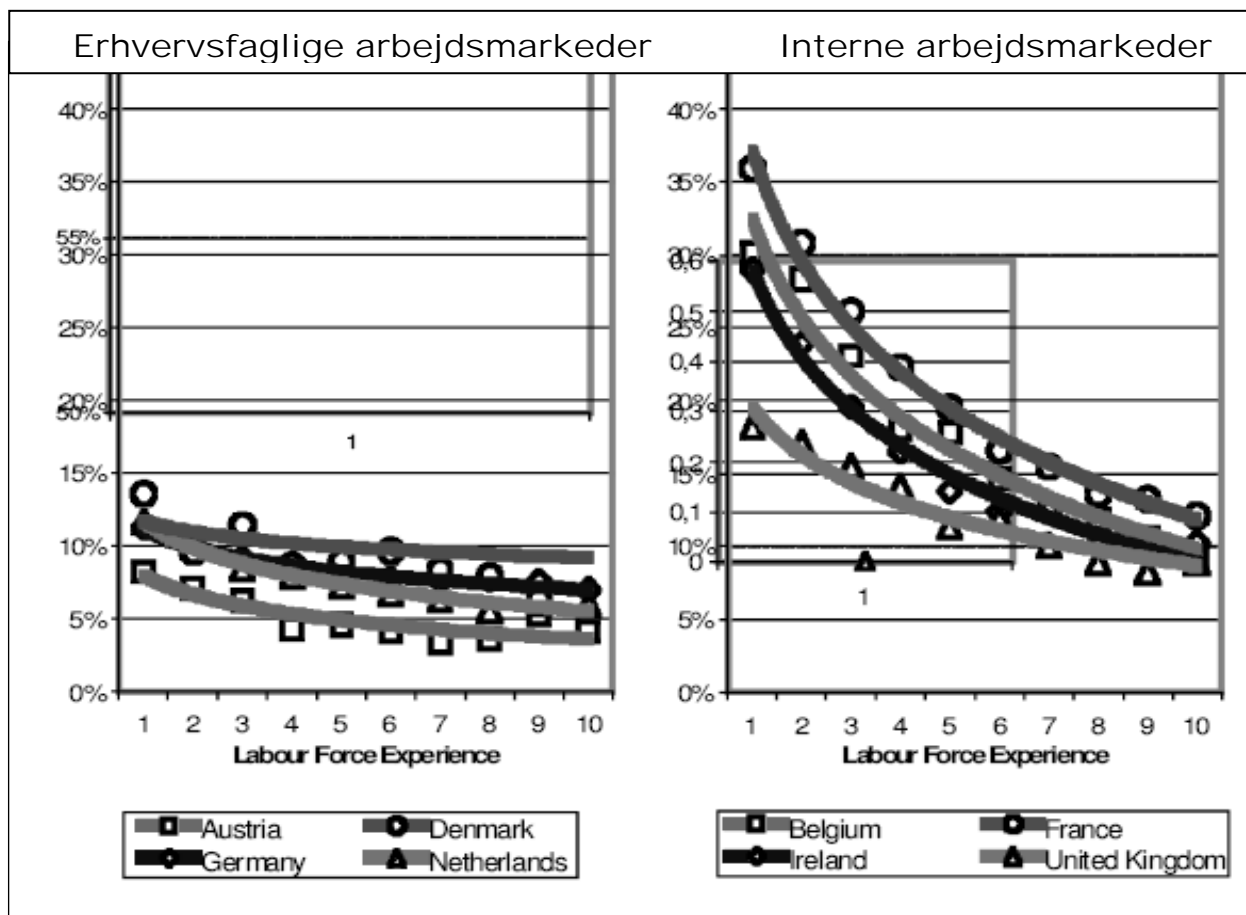
Nej

(1) ☐(2) ☐(1) ☐(2) ☐

## Ønsker du at blive informeret når undersøgelsen er tilgængelig

(1) ☐ Ja(2) ☐ Nej**Mange tak for din besvarelse!**

**Bilag 3:** Arbejdsløsheden i en 10 årig periode efter afslutningen af en erhvervsfaglig uddannelse (ISCED 3) i to grupper af europæiske lande med erhvervsfaglige arbejdsmarkeder (til venstre) og med interne arbejdsmarkeder (til højre).



**Figure 1.** Unemployment rates and labour force experience, ISCED 3 leavers  
 Notes: Lines represent smoothing of original estimates by logarithmic functions.  
 Sources: European Union Labour Force Survey 1992–1997, country averages.

Kilde: Gangl, Markus 2001: European patterns of labour market entry - A dichotomy of occupationalized vs. non-occupationalized systems? I *European Societies*, Vol 3, nr 4, 2001: 471–494